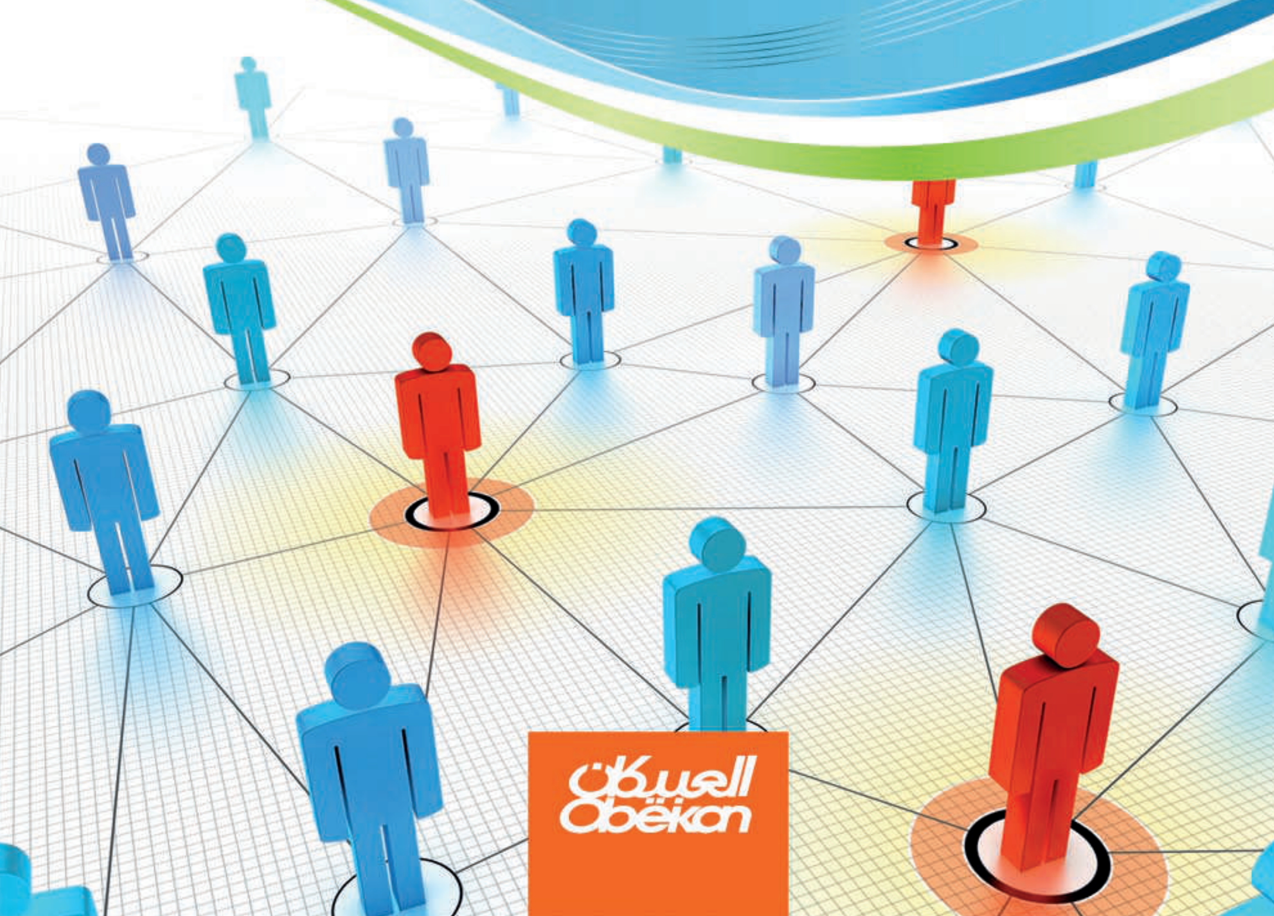
سلسلة المهارات الاجتماعية (٣)

المهارات الاجتماعية

تعليم وتدريس المهارات الاجتماعية والقيم

دخيل بن عبدالله الدخيل الله



سلسلة المهارات الاجتماعية ٣

المهارات الاجتماعية

تعليم وتدريس المهارات الاجتماعية والقيم

تأليف

دخيل بن عبدالله الدخيل الله

أستاذ علم النفس الاجتماعي

قسم علم النفس - جامعة الملك سعود



ح مكتبة العبيكان، ١٤٣٥هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الدخيل الله؛ دخيل عبدالله

المهارات الاجتماعية: تعليم وتدريس المهارات الاجتماعية والقيم./

دخيل الله الدخيل الله.- الرياض، ١٤٣٥هـ

١٨٤ ص؛ ١٦,٥ × ٢٤سم

ردمك: ٩-٦٦٨-٦٠٣-٥٠٣-٩٧٨

١- الخدمة الاجتماعية ٢- الاتصال (علم الاجتماع) أ- العنوان

ديوي ٣٦١ رقم الإيداع: ١٤٣٥/٢٣٨١

الطبعة الأولى

١٤٣٥هـ / ٢٠١٤م

الناشر العبيكان للنشر

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف: ٤٨٠٨٦٥٤ فاكس: ٤٨٠٨٠٩٥ ص.ب: ٦٧٦٢٢ الرياض ١١٥١٧

موقعنا على الإنترنت

www.obeikanpublishing.com

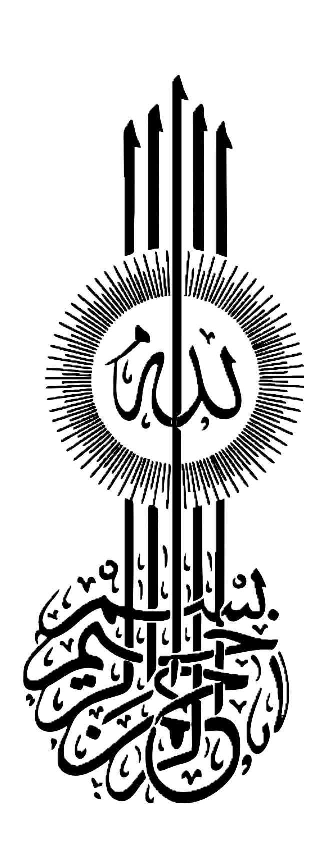
متجر العبيكان على أبل

http://itunes.apple.com/sa/app/obeikan-store

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف: ٤٨٠٨٦٥٤ - فاكس: ٤٨٨٩٠٢٣ ص. ب: ٦٢٨٠٧ الرياض ١١٥٩٥


بسم الله الرحمن الرحيم


mohamed khatab

المحتويات

الموضوع | الصفحة

المُقدِّمة

تتوقـف الفاعليـة في سـلوك الفـرد وتفاعلـه مـع الآخرين، (أصـحاب وأصـدقاء، زملاء دراسـة أو زملاء عمـل) على مهاراته الاجتماعية وسـمته الخلقـي. وفي الحقيقة، تُعدّ المهارات الاجتماعية مقوماً أساسـيّاً من مقومات العيش عيشة طيبة في الحياة. والفضيلة والأخلاق صمام أمان لديمومة العيش بسـلام. وتُعدّ المهارات الاجتماعية مفتاحاً لتبوُّء مقاعد متقدمة في الأوسـاط التي يُوجَد فيها الأفراد حاضـراً ومسـتقبلاً، سـواء كانت أوسـاطاً أسرية أو أوساط عمل أو أوساطاً اجتماعية عامة. وثبت أن للمهارات الاجتماعية علاقة بنوعية تواصل الفرد مع الآخرين ونجاحه المهني. فالمهارات الاجتماعية مطلب لإعـداد المهنيـين والحرفيين في مجـالات التربية والتعليم والصـحة والمرض والإعلام والثقافة والسـياحة والبيئة. وفي تقريـر لوزارة العمل الأمريكية بني على نتائج مقابلات مع مديرين وموظفين وعمال، طلب منهم وصف المهارات المطلوبـة للعمل بفاعلية في أعمالهم. ودار موضـوع التقرير حول «ما المطلوب مـن المدارس عمله». أفادت هذه العينات من العاملين أن المهارات الاجتماعية تُعـدّ واحدة من سـت مجموعات من المهارات المهمة للفـرد وللأمة حتى يكونا على مسـتوى المنافسـة الاقتصـادية في سـوق العمل [١، ص٤]. في المقابل، تبقى الأخلاق والفضيلة ضوابط لسلامة العلاقة مع الآخرين ومعايير يحتكم إليها في إحقاق الحق وتحقيق العدل بين العاملين.

هـذا، وقـد ظهـر حديثـاً توجـه في التربيـة والتعليـم يقوم علـى فكرة العنايـة بالجـودة في محتـوى ومناهج ومخرجـات التعليم. ينـادي أتباع هذا التوجه بضـرورة تعزيز دور المدرسـة لإعداد طلاب من خصائصـهم السعي في طلـب المعرفـة والعناية بالـذات والاهتمـام بالآخرين والاسـتعداد لتحمل

المسـؤولية. ويؤكدون على حقيقة أنه لكي تتمكن المدرسة من بلوغ هذه الغايات لا بـد أن تعنى عناية مباشـرة بصـقل سـلوك الطـلاب عن طريـق تعليمهم المهـارات اللازمة للتفاعل مع الآخرين بكفاءة، والاجتهاد في إكسـابهم القيم والمثـل والاتجاهات التـي تعمل على تهذيب تصـرفاتهم وتعمق مـن إدراكهم لمسـؤولياتهم تجاه أنفسـهم وتجاه الآخريـن من حولهم»[٢]. واسـتجابةً لهذا التوجه في ميدان التربية والتعليم كان استخدام جيل جديد من برامج التعليم الاجتماعـي ـ الانفعـالي Social ـ Emotional Education في بـلاد مثل الولايات المتحـدة الأمريكية والمملكة المتحدة. فقد خصصـت أكثر المناهج في كثير من المدارس للتعلم الاجتماعي ـ الانفعالي. ويشير التعلم الاجتماعي ـ الانفعالي إلى عملية تعليم ينمي من خلالها الصغار والكبار من الطلاب القيم والاتجاهات والمهـارات الضـرورية لبلـوغ مسـتوى معين من الكفـاءة الاجتماعيـة. وتمثل برامـج تنمية وتطوير المهـارات الاجتماعية أحد مظاهـر التعليم الاجتماعي ـ الانفعـالي. علـى افتراضـ أن المهـارة الاجتماعيـة مظهر سـلوكي للكفاءة الاجتماعيـة. وتنطوي الكفـاءة الاجتماعية ـ الانفعالية علـى قدرة الفرد على التعبير عن المظاهر المختلفـة لحياته الاجتماعية والانفعالية بطرق تمكن من الإدارة الناجحة لشـؤون حياته، كالقدرة على التعلم الفاعل، وبناء العلاقات، وحل المشكلات اليومية في البيت والعمل، والتكيف مع المطالب المعقدة للحياة.

والكتـاب الحـالي يمثـل الكتـاب الثالـث مـن سلسـلة كتـب «المهارات الاجتماعية». يهدف منه مؤلفه إلى التعريف بالطرق والإستراتيجيات المختلفة في تعليـم وتدريس المهـارات الاجتماعية والقيم بوصـفها مظهراً من مظاهر التعليـم الاجتماعـي – الانفعالي. والأسـاس الذي تقوم عليـه الحاجة لتعليم المهـارات والقيـم، وما يلـزم مراعاته عند تبنـي أي منهـج لتدريس المهارات الاجتماعية والقيم في الأوسـاط المدرسية. إذ اسـتهل المؤلف الكتاب بتحديد

مفهوم وأنماط المهارات الاجتماعية، وأهمية تعلمها، وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية بالبيت والمدرسة، والحاجة لتعلمها، ومطالب تعلمها، والمناهج والطرق المختلفة في تعليم وتدريس المهارات الاجتماعية في الوسط المدرسي وخصائص كل منهج ومطالبه، (الجزء الأول)، وناقش في (الجزء الثاني) منه تعليم وتدريس القيم، بدءاً بتعريف القيم والحاجة لتدريسها والهدف من تدريسها، مروراً بالأطر النظرية في تدريسها ومناهج تدريسها، (الجزء الثاني). واختتم الكتاب بتمارين في تدريس المهارات وأخرى في تدريس القيم، وتطبيقات في تدريس المهارات والقيم. فضلاً عن عرض موجز لمناهج التدريب ومناهج التقييم للمهارات وأساليب التقييم للقيم، (الجزء الثالث).

ويمثل الكتاب امتداداً لسلسلة كتب سبقته من سلسلة كتب «المهارات الاجتماعية»، حيث جاء الكتاب الأول والكتاب الثاني محددين لمفهوم المهارات الاجتماعية على مستوى النظرية والممارسة والتطبيق. في حين، اقتصر الكتاب الحالي على التعريف بالمهارات الاجتماعية في المجال المدرسي: مفهوم وتطبيق. وعلى أي حال، يُعدّ الكتاب الثاني مكملاً للكتابين «الأول والثاني». ومن رغب المزيد فليرجع إلى الكتاب الأول والثاني بوصفهما مرجعين أساسيين على مستوى النظرية والتطبيق.

آمل أن يكون في هذا الجهد ما يسدّ النقص في المكتبة العربية في مجال التعريف بالمهارات الاجتماعية في الأوساط المدرسية، وبالله التوفيق.

المؤلف

أ.د. دخيل بن عبدالله الدخيل الله

الرياض غرة محرم ١٤٣٤هـ



الجزء الأول

تعليم وتدريس المهارات الاجتماعية

الفصل الأول

المهارات الاجتماعية

المفهوم والخصائص

أولاً: المهارات الاجتماعية: المهارة والكفاءة الاجتماعية

. تعريف المهارة الاجتماعية.

. المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية.

. مركبات الكفاءة الاجتماعية.

ثانياً: المهارات الاجتماعية: الأصناف والخصائص والأهمية

. مهارات الوعي بالذات.

. مهارات التفاعل الاجتماعي

. مهارات حل المشكلات.

خصائص السلوك الماهر

أهمية تعليم المهارات الاجتماعية.

المهارات الاجتماعية

المفهوم والخصائص

أولاً: المهارات الاجتماعية: المهارة والكفاءة الاجتماعية

- **تعريف المهارة الاجتماعية**

هناك شبه إجماع بين كثير من المشتغلين في دراسة المهارات الاجتماعية على أن المهارة الاجتماعية تمثل قدرة على حسن التصرف في مواقف محددة. ويوقفها ديفتو (٢٠٠٧)[١] على التواصل البيني الذي يقع بين شخصين أُسّست بينهما علاقة تؤثر في كيفية تفاعلهما مع بعض. ويتوسع ماجوير وبريستلي، (١٩٨١)[٣] ليريا في المهارات الاجتماعية أنواعاً من التصرفات الأساسية للاتصال المباشر بين الأفراد بفاعلية. ويضمن بعض المشتغلين بدراستها في تعريفه لها القدرة العامة على توليد سلسلة من البدائل للتصرف يختار الفرد منها المناسب عند مواجهة الآخرين[٤]. وعلى أي حال، يشير مفهوم المهارات الاجتماعية إلى «أي سلوك متعلم مقبول اجتماعيّاً يمكّن الشخص من التفاعل مع الآخرين بفاعلية. ويتجنب بفعله الشخص الاستجابات غير المقبولة اجتماعيّاً»[٥، ص١٢٠]. وفي نظر المؤلف، أن أنسب تعريف للمهارة الاجتماعية الذي يمكن أن يفي بمثل هذا الغرض ذلك المفهوم المقيد بالموقف، حيث يقدم وصفاً لما يميز تصرفات الفرد ومدى فاعليتها في تفاعله مع الآخرين في موقف معين. ويتوقف تحديد الفاعلية على سياق التفاعل (تعبير عن مشاعر- طلب أو رفض) ونطاق الموقف المحدد في أي سياق (مثلاً، التعبير عن رفض لطلب من صديق أو زميل). ومعظم تعريفات المهارة الاجتماعية تتضمن

هذه الخاصية الموقفية. وعلى أساس من هذه الخاصية يمكن تحديد معنى المهارة الاجتماعية بأنه «تصرف متقن لبلوغ هدف معين في سياق علاقة بينية في موقف محدد». وباختصار، يمكن القول: إن الطبيعة النوعية للمهارة الاجتماعية، كما يجمع المهتمون بدراستها ليست أفكاراً وقيماً ومعتقدات، بل قدرات وتصرفات أو أنماط سلوك تنطوي على أفكار ومشاعر ووجدانات تترجم في تصرفات تؤدى بدرجة عالية من الكفاءة تتناسب ومطالب الموقف الذي يتطلبها. والمهارات الاجتماعية صنف من الأصناف المختلفة لمهارات الحياة ومظهر من مظاهرها. وتشير مهارات الحياة إلى مجال عريض من المهارات تدخل فيه المهارات الاجتماعية بوصفها أحد عناصر ذلك المجال. ومن أمثلتها: مهارات إدارة الوقت والبحث عن عمل وشغل أوقات الفراغ والبحث عن المعلومات. في المقابل، تشير المهارات الاجتماعية إلى نطاق من المهارات أكثر خصوصية مقيد بسلوك الأفراد في علاقتهم ببعض. ومن أمثلتها: الاتصال والتواصل والتعاطف مع الآخرين والتوكيد وحل المشكلات وإدارة الصراع. وعلى أي حال، هذان النوعان من المهارات مكملان لبعضهما. وكلاهما مطلب أساس للنجاح في الحياة[٣]. وينطويان على مهارات حركية تتمثل في سلسلة التصرفات التي تتجسد في أداء سلس فاعل. وهو ما يمثل لُبّ أي مهارة حركية[٦]. وطبقاً لنموذج المهارات الاجتماعية لأرجايل، (١٩٩٥)[٧]، يمكن النظر للسلوك الاجتماعي على أنه نوع من المهارات الحركية يتضمن نفس أنواع العمليات المتضمنة في قيادة السيارة أو لعب كرة تنس أو السباحة.

المهارة والكفاءة الاجتماعية

- **ماهية الكفاءة الاجتماعية**: ما الكفاءة الاجتماعية؟ وما علاقتها بالمهارات الاجتماعية؟

تنوع وصف الكفاءة الاجتماعية في أدبيات البحث في المهارات الاجتماعية، حيث تراوح بين النظرة لها من حيث هي تطوير لمهارات الفرد، كأن يتصف

بخصائص معرفية وسلوكية فاعلة كإكسابه الاعتقادات الإيجابية حول ذاته وإتقانه مهارات حل المشكلات وإنجاز الأهداف الاجتماعية، إلى التكيف العام مع وسط معين، كما يظهر في القبول والإقرار الاجتماعي للفرد على تصرفاته(٨).

وعموماً، تعرف الكفاءة الاجتماعية بأنها القدرة على توظيف الأعراف الاجتماعية لإنجاز التأثير المرغوب في موقف اجتماعي. ودائماً ما يستخدم الأفراد الكفاءة الاجتماعية عند الارتباط الإيجابي بالآخرين، إما حفاظاً على علاقة قائمة أو لإقامة علاقات جديدة(٩). وهكذا، يشير مفهوم الكفاءة الاجتماعية إلى مدى ملاءمة سلوك الفرد الاجتماعي للموقف والسياق الاجتماعي الذي يحكمه. ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الممارسة الفاعلة للمهارة الاجتماعية المناسبة(١٠). فالقدرة على التواصل بفاعلية يمثل مستوى معيناً من الكفاءة الاجتماعية. والكفاءة في التواصل مقياس لنوعية أداء الفرد البيني (البدني والفكري)(١). ومن بين مكونات الكفاءة الاجتماعية المعرفة والفهم وتلاشي مظاهر القلق عند إتيان السلوك ما يشير إلى القدرة على أداء السلوك بمهارة(١١). فالكفاءة في التواصل تعني معرفة الفرد بأن الحديث في موضوع معين مناسب أو غير مناسب في سياق معين ومع أناس بعينهم، أو كما قيل: لكل مقال مقام. والمعرفة بقواعد وضوابط السلوك غير اللفظي، مثلاً مناسبة درجة الصوت والقرب بدنيّاً من الآخر جزء لا يتجزأ من الكفاءة.

وعلى أي حال، تعريف المهارة يشير إلى مدى الكفاءة في التفاعل مع الآخرين(١٢). وبلوغ الكفاءة في السلوك يتطلب توافرعناصر للسلوك تتألف من مهارات اجتماعية متنوعة، كالتوكيد والتعاطف وحل المشكلات والإثابة أو المكافأة. وقد أثبت البحث أن من يكافئ الآخرين أكثر شعبية وأكثر فاعلية في التأثير فيهم والاحتفاظ بعلاقته معهم من غيره(٩). ومن ثم فالكفاءة على مستويات. ومن مستويات الكفاءة ما يأتي:

١. **عدم الكفاءة غير الواعي**: غياب إدراك الفرد لعدم قدرته على الإتيان بالتصرف المناسب.

٢. **عدم الكفاءة الواعي**: إدراك الفرد لعدم قدرته على الإتيان بالتصرف المناسب.

٣. **الكفاءة الواعية**: إدراك الفرد للإتيان بالتصرف المناسب إلا أنه غير مرتاح للإتيان به. فالحاجة ـ في نظره ـ قائمة لأن يتقن الإتيان به بطريقة مناسبة.

٤. **الكفاءة غير الواعية**: إتقان الفرد للإتيان بالتصرف المناسب دون حاجة للتفكير فيه عند إتيانه حيث أصبح إتيانه به تلقائياً[(١٣، ص٢٠-٢٥)].

• مركبات الكفاءة

يرى نفر من العلماء الذين عنوا بدراسة كيفية تعزيز الكفاءة في التواصل بوصفها مهارة اجتماعية أن الشخص يكون كفئاً في تصرفاته متى ما توافر في تصرفه ثلاثة عناصر، هي: ١) أن يكون مدفوعاً ليسلك بكفاءة، ٢) أن يكون لديه معرفة بمبادئ الاتصال، ٣) أن يكون ماهراً في توظيف معارفه. والكفاءة في التواصل تتضمن معرفة بكيفية الملاءمة بين التواصل وسياق التفاعل والشخص الذي يتم معه التواصل ودوافع عملية التواصل مع الآخر،[(١٣،١)]. ويتم تعلم الكفاءة في التواصل بالطريقة نفسها التي يتم بها تعلم أي مهارة حركية رياضية. وذلك عن طريق ملاحظة تصرفات الآخرين أو الاستماع لتوجيهات صريحة منهم أو عن طريق المحاولة والخطأ. وعلى أساس من هذه الحقيقة يمكن تلخيص مركبات الكفاءة الاجتماعية بالمعادلة الآتية:

الكفاءة = الدافعية + المعرفة + المهارة

١. **الدافعية**: تشير الدافعية إلى الدينامية في السلوك، أي الطريقة التي من خلالها يبادر الفرد النشاط ويستمر عليه. وينشط السلوك الدافعي للفرد من خلال جذب من قبل مثير خارجي. وبالمثل بالدفع من قبل حاجة داخلية. والجذب الذي يمارسه الهدف بوصفه مثيراً خارجيّاً يعرف بجاذبية الحافز. وتختلف المثيرات كأهداف لإشباع الحاجات في درجة جاذبيتها. إذ نجد أن بعض الأهداف مرغوبة جدّاً. وعلى النقيض، نجد من الأهداف ما ليس مرغوباً البتة. وفي معظم الحالات، تنشط التصرفات من خلال الحاجات الداخلية والحوافز الخارجية معاً. وقد تجعل الحاجة القوية من الحافز الأقل جاذبية هدفاً مرغوباً[٦]. وفي حال الاكتساب للمهارة الاجتماعية، يمثل القصور في المهارة حاجة ملحة للتعرف إلى المهارة والتدرب عليها. وتنطوي هذه الدافعية على باعث داخلي لإنجاز هدف. ويتمثل الباعث في التطلع لاكتساب المهارة. فإذا كنت مدفوعاً لأن تكون ماهراً اجتماعيّاً فإنه من المحتمل أن تفهم منافع ومزايا العمل مع الآخرين أو التعامل المناسب معهم. فاللاعب الماهر يحثّ الخطى في سبيل إحراز النصر على خصمه لإدراكه قيمة النصر في الحفاظ على مكانته وسمعته، وما قد يجلبه من مكاسب مادية ومعنوية تتعلق بدخله وأسرته. والمعلم القدير يحافظ على أكبر قدر من التقدير بتطويره لأساليبه في التدريس والعناية التامة بنوعية مخرجات تدريسه؛ رغبة في إشباع حاجاته المادية والمعنوية. وبذلك يتحقق لكل منهما تفاعل مع الآخرين فاعل وطرق مناسبة للتفاعل. وإدراك تلك الميزات وتشكيل اتجاهات حقيقية نحو النجاح في اكتساب المهارات عناصر أو مركبات مهمة في معادلة الكفاءة.

٢. **المعرفة**: الشخص في حاجة إلى معرفة المبادئ والمفاهيم التي تقود لأداء كفء. والتدريب على المهارات الاجتماعية يركز على الإلمام بالمبادئ التي تساعد الشخص على التفاعل مع الآخرين لحل المشكلات واتخاذ

القرارات والتنظيم والتخطيط. وفي ذلك مساعدة للشخص على العمل مع الآخرين بكفاءة وفاعلية. إن المعرفة بالشيء مطلب من مطالب المهارة في التعامل معه. ويتأكد ذلك بوعي المتعلم بالعمليات المعرفية التي تحقق بها التعلم. إذ يدرك المتعلم كيف تأتي له الإتيان بالفعل. وعلام تم التعلم بهذه الطريقة. بمعنى آخر، كيف تعمل مهارة ما خلال إتيانه لها. وعند هذا المستوى من التعلم نقول: «أتقن المتعلم ما تعلمه» بمهارة. ومن المظاهر المعرفية للمهارة:

أ) الالتزام بالقواعد الخاصة بممارسة المهارة. إذ الإخلال بها فيه إرباك للعلاقة بين الأشخاص. فالصداقة لها أعرافها ومطالبها التي تمثّل في مجموعها شروطاً لازمة لضمان استمرار علاقة الصداقة، والخروج عليها قد يعكر صفو العلاقة.

ب) تحديد الموقف الذي يتطلب مهارة معينة، وفهم نوع العلاقة الخاصة بالمهارة المطلوبة لذلك الموقف. مثلاً، الجهل بالصداقة واعتبارها علاقة مصالح قد يعيق الاستمرار في علاقة الصداقة. وبالمثل، فهم التنازل في سبيل فض النزاع من قبل أحد الأطراف في موقف صراع على أنه ضعف قد يفضي إلى تصعيد الصراع.

وعلى أي حال، يلاحظ أن المستويات المختلفة للكفاءة الاجتماعية تتوقف على درجة الوعي بالكفاءة. والوعي عنصر من عناصر العرف في معرفة الشيء؛ لذا كانت المعرفة مطلباً للمهارة وللتدريب عليها، بل عنصر من العناصر الرئيسة لإتقانها. إذ إن مجرد الرغبة في أن تتفاعل بفاعلية وبطريقة مناسبة ليست كافية لبلوغ الكفاءة. فالشخص في حاجة لمعرفة المبادئ والمفاهيم التي تقود لأداء كفء. والتدريب على المهارات الاجتماعية يركز على المبادئ التي

تساعد الشخص على العمل مع الآخرين في اختزال وتوظيف المعلومات، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وكل ما يساعد الشخص على العمل مع الآخرين بكفاءة. لذا، كانت المعرفة عنصراً من العناصر المكونة للكفاءة الاجتماعية ومطلباً من مطالب التدريب على المهارات الاجتماعية.

٣. **المهارة:** الدافعية والمعرفة وحدهما لا تكفيان، وإن توافرتا لدى الشخص. إذ يلزمه أن يكون قادراً على ترجمة ما يملك من معلومات وتنشيط رغبته بأن يكون فاعلاً من خلال الإتيان بتصرف له معنى. وبالمثل، اكتساب المهارة وحده لا يكفي ليصبح الشخص كفئاً. إذ يمكن للشخص أن يكتسب المهارة، لكنه في حاجة لمعرفة كيف؟ ومتى؟ وأين؟ ولماذا يمارس هذه المهارة؟ ولماذا يؤثر الإتيان بهذا التصرف الماهر دون غيره؟. فالدافعية قد تكون مربكة إن لم تكن مصحوبة بفهم كيف يسلك الآخرون؟ وما المهارات اللازمة للتفاعل معهم بكفاءة؟. فالفاعل الكُفء عنده معرفة ومهارة، وكذلك يكون مدفوعاً للعمل بشكل مناسب مع الآخرين(١٣).

نافذة رقم (١) مراجعة مركبات الكفاءة الاجتماعية

× **الكفاءة** = الدافعية + المعرفة + المهارة

١. **الدافعية:** مصدر إثارة وانجذاب نحو التصرف بمهارة.

٢. **المعرفة:** إلمام بالمبادئ والقوانين والأعراف التي تحكم التصرف.

٣. **المهارة:** تصرف متقن لمدى معرفة الشخص بالتصرف المطلوب في موقف معين، ودافعية للإتيان به.

ثانياً: المهارات الاجتماعية: الأصناف والخصائص والأهمية

- **أصناف المهارات الاجتماعية:** تتنوع المهارات الاجتماعية في أصنافها. ومن التصنيفات الشائعة للمهارات عند بعض المشتغلين بدراسة المهارات في الأوساط المدرسية تصنيف ماجوير وبريستلي (١٩٨١)[٣] ويحصرانها في ثلاث مجموعات رئيسة من المهارات:

١- مهارات الوعي بالذات

وتتضمن مهارات تقييم الذات التي تنطوي على محاولات الفرد للتعرف إلى أوجه القصور والكمال في ذاته، من قوة أو ضعف أو تميز. ومهارات فهم البواعث والدوافع والتفضيلات ورسم الأهداف. وهذا النوع من المهارات مفيد في ذاته والحاجة له قائمة في حل كثير من المشكلات الشخصية، بما في ذلك العلاقات مع الناس.

٢- مهارات التفاعل الاجتماعي

يرتبط هذا النوع من المهارات بالتعامل مع الآخرين بغض النظر عن الموقف الذي يتطلبها. وقد تكون غاية في ذاتها أو وسيلة لبلوغ غايات أخرى. ومن أمثلة هذا النوع من المهارات: مهارات التعبير عن الذات والاتصال والتواصل والاستماع وتوكيد الذات والتعاطف والتأثير في الآخرين.

٣- مهارات حل المشكلات

يواجه الأفراد في معترك الحياة كثيراً من المشكلات التي تتطلب حلولاً. وقدرة الفرد على حلها تعني تمهره في التعامل معها. ومن أمثلة هذا النوع من المهارات: مهارات البحث والحصول على المعلومات، ومهارة إدارة الصراع

ومهارات اتخاذ القرار ومهارات التخطيط للحياة في أوساط العائلة أو التعليم أو العمل.

والصنفان الثاني والثالث يقابلان ما اصطلح على تسميته من قبل المشتغلين في دراسة المهارات والتدريب عليها بـ«المهارات الاجتماعية أو البينية».

• خصائص السلوك الماهر

يوصف السلوك بأنه ماهر حال أنه تضمن سلسلة مركبة من التصرفات أصبحت روتينية عن طريق الممارسة والخبرة إلى درجة أن أداءها أصبح آليّاً[١١].

ويقترح كارل مكي، تربوي وقانوني ضليع، (١٩٨٩)[١٤] وصفاً للسلوك الماهر باهراً، حيث يرى أن السلوك الماهر: ١) موجه لبلوغ هدف: ليس وليد مصادفة أو يأتيه صاحبه اعتباطاً. إنه مقصود، ينشد منه صاحبه بلوغ نتائج مرغوبة لديه، ٢) سلوك متعلم مكتسب: ليس انعكاسيّاً أو غريزيّاً، بل تطور ونما تدريجيّاً بالممارسة، ٣) سلسلة من أحداث: يتألف من سلسلة اختيارات وتصرفات وردود أفعال، استجابة تلقائية لمثيرات بيئية محددة، ٤) مجزأ إلى وحدات، يتضمن مهارات جانبية صغيرة. فالأداء الفاعل يمكن تحليله عموماً وتجزئته لوحدات أو مهارات فرعية، ٥) متكامل ومتسق، حيث تميل وحدات السلوك الماهر للظهور بشكل متسق وآلي مع الممارسة[ص١٥]. وهذا يعني أن أي شخص يمكن له أن يطور من مهاراته مع الوقت بالممارسة.

• أهمية تعليم المهارات الاجتماعية

تُعدّ المهارات الاجتماعية مظهراً رئيساً من مظاهر التعليم الاجتماعي والانفعالي[٢]. وطبقاً لما ورد عن الرابطة الأمريكية للنفسيين، أن التعلم يتعزز

حال إتاحة الفرصة للمتعلم أن يتفاعل ويتعاون مع الآخرين في أداء مهام موجهة. فالوسط التربوي الذي يسمح بالتفاعلات الاجتماعية والذي يحترم التنوع ويشجع على التفكير المرن والكفاءة الاجتماعية في سياقات تفاعلية وتعاونية موجهة، يجد الأفراد فيه الفرصة لتبني منظور الآخر والتفكير الانعكاسي الذي قد يقود إلى مستويات عالية من النمو المعرفي والاجتماعي والخلقي. فضلاً عن أنه يفضي إلى تقدير للذات عالٍ. فالعلاقات الشخصية النوعية التي توفر الاستقرار والثقة والاهتمام يمكن أن تزيد إحساس المتعلم بالمعية واحترام وقبول الذات. وتوفر مناخاً إيجابيّاً للتعلم.

وإن تأثيرات العائلة والمساندة البينية الإيجابية والتوجيه لإستراتيجيات الدافعية الذاتية تؤصل لعوامل تتدخل مع العوامل المعيقة للتعلم، كالاعتقادات الخاطئة حول الكفاءة في موضوع معين والمستويات العالية من قلق الاختبار وتوقعات الدور الجنسي السلبية والضغط غير المستحسن نحو الأداء الحسن. أيضاً يمكن أن تساعد مناخات التعلم الإيجابية على تأسيس سياق لتفكير ومشاعر وتصرفات صحية. ومثل هذه السياقات تساعد المتعلم على أن يشعر بالأمان، ويشترك مع الآخرين في الأفكار، ويشارك في عملية التعلم بفاعلية، ويسهم في توفير بيئة تعلمية مناسبة[١٥]. وتسهم مهارة اجتماعية كالتعاطف في النمو الخلقي للمراهقين[١٦].

من جانب آخر، تُعدّ المهارات الاجتماعية مؤشراً على مدى الكفاءة الاجتماعية في التفاعل مع الآخرين، من ذلك مثلاً أن مهارات التواصل الفاعلة مهمة للنجاح في الحياة بغض النظر عن الوظيفة التي يشغلها الفرد. لقد تم للرابطة القومية للتواصل تحليل ما يقارب (١٠٠) مقالة ونشرة. وانتهى التحليل إلى أربع حقائق تدعم أهمية تعليم التواصل بوصفها مهارة اجتماعية في تحقيق ما يأتي:

١) النمو الكامل لشخصية الفرد

٢) تحسين أداء المؤسسات التربوية

٣) المساهمة في بناء المواطنة التي تستشعر مسئوليتها حول العالم من حولها (اجتماعيّاً وثقافيّاً)

٤) مواصلة النجاح في المهنة وعالم التجارة. فالمحاسب الجيد من يتقن التواصل بفاعلية وعلى خلق رفيع[١، ص٣٠٢].

وهكذا، أدارت نتائج التحليل الانتباه إلى الحاجة إلى مهارات التواصل في المجتمع المعاصر.

من جانب آخر، لقد ثبت أن للقصور في المهارات الاجتماعية ارتباطاً بظواهر ومشكلات عدة، كالضعف في العلاقات بين الأشخاص والتدني في مستوى التحصيل الدراسي وتدني مستويات الأداء وضعف معدلات الإنتاج وجنوح الأحداث والعنف والجريمة والانحراف[١٧]. ويؤكد ماجوير (٢٠٠٨) أن القصور في المهارات الاجتماعية يتفاعل مع عوامل بيئية أخرى في دفع بعض الأفراد للتورط في سلوك إجرامي[١٨]. وقد خلص فرنهام وهيفن، (١٩٩٩)[١٩] إلى أن من يتورط من الأحداث في تصرفات منحرفة يفعل ذلك لأنه يعاني قصوراً في المهارات الاجتماعية المناسبة. وثبت أن للتعاطف الوالدي ارتباطاً بتعاطف المراهقين من الأبناء[١٦]. وفي دراسة لطلاب المستويات (٦-٧) للتحقق من معرفتهم بالإستراتيجيات الملائمة والإستراتيجيات غير الملائمة لكسب الأصدقاء، انتهت إلى وجود ارتباط ايجابي لها بالسلوك المعاضد للمجتمع والقبول الاجتماعي من قبل الأقران، وارتباط سلبي لها بالسلوك المضاد للمجتمع. وإن القصور لدى المراهقين في مهارة التعاطف قد يسهم في ظهور تصرفات غير أخلاقية مضادة للمجتمع، [في١٦، ص١٩٣]. وفي مراجعتهم

لنتائج بحوث ودراسات سابقة حول التأثير السلبي للقصور في المهارات الاجتماعية، انتهى هنسلي وديللون وبرات وفورد وبيورك (٢٠٠٥)[٢٠] إلى الحقائق الآتية:

١) إن الأطفال الذين يعانون قصوراً أو غير قادرين على استخدام المهارات الاجتماعية أكثر احتمالاً بأن يواجهوا صعوبات في داخل المدرسة وخارجها. وإن أولئك الأطفال الذين يعانون صعوبات في الإتيان بأنواع معينة من السلوك الاجتماعي، كالانتباه والتلقي والتبرع والتواصل مع المدرسين عرضة للإخفاق والفشل.

٢) وجود ارتباط وثيق بين الضعف في المهارات الاجتماعية وغيرها من المشكلات. فالأطفال الذين يعانون قصوراً في المهارات الاجتماعية يخبرون مشكلات متنوعة بما في ذلك العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع وانحراف الأحداث ومشكلات التعلم والفشل المدرسي واضطرابات الصحة العقلية والوحدة والكآبة. وتوافرت شواهد على أن القصور الاجتماعي والسلوكي إذا لم يستدرك بالإصلاح والتعديل في الصغر، فإنه ينتقل بوصفه مشكلات مزمنة في الكبر. وإن عدم توافر فرص مناسبة لتعلم مهارات اجتماعية عملية يسهم في إخفاق الأطفال لتصويب القصور لديهم فيها بأنفسهم[ص١٠].

وقد يجد الصغار صعوبة في الارتباط بأقرانهم بسبب القصور في المهارات الاجتماعية المناسبة للتعامل مع الآخرين. لقد حاولت إحدى الدراسات[٢١] اكتشاف احتمالية أن القصور في المهارات الاجتماعية ـ المعرفية التي تميز الأطفال الذين يواجهون صعوبات في علاقاتهم بأقرانهم مقارنة بأقران لهم لا يواجهون صعوبة في العلاقة مع الآخرين. وتم تقييم عدد من المهارات الاجتماعية المعرفية لديهم مقارنة بما لدى أقرانهم، ومن تلك المهارات:

١) القدرة على توليد خيارات بديلة لمشكلات مفترضة.

٢) تقويم ما يقدمون من خيارات من حيث مدى الفاعلية كحلول للمشكلات المفترضة.

وقد انتهت الدراسة إلى أن الأطفال من غير ذوي الصعوبات في التكيف مقارنة بالأطفال من ذوي الصعوبات في التكيف مع الأقران: أ) يشاركون في توليد حلول للمشكلات أكثر، ب) يعالجون الحلول المقدمة بطريقة توكيدية وناضجة أكثر، ج) أظهروا قدرة على التخطيط التكيفي أكثر، د) لديهم نزعة إلى تقويم الاستجابات العدوانية البدنية الصادرة عن الأقران بإيجابية أقل.

وأبعد من ذلك، ثبت أن القصور في المهارة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالوحدة والعزلة. إذ تبين أن من يعاني وحدة مزمنة من الأفراد يعاني قصوراً في مهاراته الاجتماعية. وتجده عند الحديث مع الآخرين يصرف وقتاً أكبر في الحديث عن نفسه، ويبدي اهتماماً أقل بما يقوله صاحبه مقارنة بالشخص غير الوحيد. وبالمثل من يعاني تدنياً في تقديره لذاته، حيث ينزع لإدراك الآخرين بشكل سلبي. وعند مقابلة مثل هذا الشخص عادة ما ينتهي المرء بانطباع عنه سلبي. وكأثر لمثل هذه الانطباعات السلبية عنهم عادة ما ينصرفون بعمق إلى مهنهم، ويغرقون في عوالم أحلامهم أو يتورطون في أنشطة هادمة للذات كشرب الكحوليات أو تعاطي المخدرات. وليس عجباً أن يستخدم هؤلاء عادة التلفاز والإذاعة كبديل عن الارتباط بالآخرين، [١٧، ص٣٨١].

وعلى أساس من هذه الحقائق كان الاهتمام كبيراً بالتدريب على المهارات الاجتماعية من قبل كثير من المتخصصين في العلوم الإنسانية والمربين والمصلحين وأرباب الأعمال من إداريين ورجال أعمال وقضاة وساسة ومحامين. وفي الأوساط التربوية يبقى التعاطف مطلوباً، حيث الحاجة ماسة

لكسب ودّ الطلاب ودفعهم للمزيد من التحصيل وتقدير جهد المعلم وقيمة الإنجاز. عدا المساهمة في تسهيل عملية إدراك المعلم لحاجات الطلاب وطبيعة ما يعانونه من صعوبات قد تحول دون بلوغ الكفاءة في التحصيل. كذا، فإن فهم التعاطف مفيد في تعديل السلوك والحد من الانحرافات في السلوك وخفض معدلات العنف وصد العدوان.



الفصل الثاني

الكفاءة الاجتماعية في البيت والمدرسة

١) الكفاءة الاجتماعية والبيت

- الكفاءة وأساليب المعاملة الوالدية
- خصائص الوالدين الفاعلين في التنشئة

٢) الكفاءة الاجتماعية والمدرسة

- طبيعة الكفاءة الاجتماعية في المدرسة
- خصائص التواصل الفعال بين المدرسين والطلاب

الكفاءة الاجتماعية في البيت والمدرسة

تشير الكفاءة الاجتماعية إلى أن الشخص لديه قدرة على أداء مهمة معينة أو قائمة من المهام - على أقل تقدير - في نطاق الدائرة الاجتماعية المحيطة به. والكفاءة الاجتماعية نتاج لعناصر سلوكية ومعرفية وانفعالية مختلفة. وتمثل الكفاءة الاجتماعية حكماً صادراً عن الآخرين يعكس قدرة الفرد على أداء مهارة اجتماعية بشكل مناسب، ويتلقى عليها تعزيزاً مناسباً[٢٢]. ويؤدي البيت والمدرسة دوراً رئيساً في تنمية وتطوير الكفاءة الاجتماعية لدى الناشئة (أطفال ومراهقين). ويعزى التغير في نمط التفاعل بين الأقران وعلاقتهم ببعض عبر سنوات الطفولة ـ في جانب منه ـ إلى التزايد في الفهم ونمو الكفاءة الاجتماعية. والفضل في كل ذلك يعود للبيت والمدرسة.

وعموماً، لقد ثبت أن الكبار (والدين ومدرسين) يمكن أن يساعدوا الأطفال على تحسس وتفسير الإشارات الانفعالية الصادرة عن الآخرين. فالطفل من سن (٣-٤) يمكن له تسمية تعبيرات الوجه العامة، (حزن ـ غضب ـ سعادة ـ خوف). والفتيان أقدر من الصبيان على بلوغ هذا المستوى من التحسس. وفهمهم لمشاعر الناس يرتبط بالحديث مع الوالدين عن المشاعر، وتفاعلهم مع الإخوة والأخوات والأقارب. ومع التقدم في العمر، يتمكن الأطفال من التعرف إلى نطاق عريض من الانفعالات، حيث يستطيع الطفل التنبؤ بكيفية شعور الشخص المنفعل في المواقف التي تثير انفعالاته. ومثل هذه القدرة مهمة كأهمية معالجة المعلومات الأكاديمية عند الأداء المدرسي. وبالمثل، يتوقف الأداء الاجتماعي على معالجة معلومات عن الآخرين، من ذلك مثلاً، أن معرفة كيفية الدخول في جماعة لعب أو كيفية الاستجابة لمضايقة من قرين تتطلب تفسيراً مناسباً لسلوك الأطفال الآخرين[٢٣، ص٤١٢].

أولاً: الكفاءة الاجتماعية والبيت

الكفاءة الاجتماعية للأطفال والمراهقين محل اهتمام الباحثين في العقدين الماضيين. فالقدرة على تطوير الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال مهارة مهمة للوالدين في تنشئة الناشئة للنجاح في المدرسة والعمل والعالم الاجتماعي. وسلطة الوالدين لها تأثير ملحوظ في أبعاد متعددة من الكفاءة الاجتماعية، مثل: الامتثال للوالدين والتوحد مع الوالدين والاستقلالية عن الوالدين. والشاهد على ذلك أن المراهقين أكثر استجابة وامتثالاً للوالدين متى ما رأوا أن للوالدين سلطة ونفوذاً: سلطة في تقديم النصح والمعلومة، (نفوذ خبرة) وسلطة في تقديم تعزيزات إيجابية، (نفوذ مكافأة) أو سلطة في تقديم تعزيزات سلبية، (نفوذ قسري) وسلطة لممارسة صلاحيات محددة، (نفوذ شرعي)[٢٤]. والملاحظ أيضاً أن الأطفال والمراهقين الأكفاء اجتماعيّاً عادة ما يأتون من بيوت تساند الأبناء بقوة، وتستخدم مناهج ضبط محفزة. في حين يأتي الأطفال والمراهقون غير الأكفاء اجتماعيّاً من بيوت تتسم باستخدام مستويات عالية من الضبط القسري ومستويات متدنية من المساندة الاجتماعية[٢٥].

إن من بين العوامل التي تبدو مرتبطة بإنجاز الطلاب توقعات الوالدين ومساندتهم الأبناء. ومن بين مظاهر العلاقة الوالدية بالأبناء ذات الارتباط الوثيق بدافعية الطلاب، كما ثبت من نتائج عدد من البحوث والدراسات، طموحات الوالدين وتوقعاتهم من أبنائهم، وأنماط أساليب المعاملة الوالدية (تسلط ـ حزم) ومستوى الاهتمام الوالدي في تهذيب الأعمال المدرسية للأبناء، ومستوى الاتصال بالمدرسة واهتمام الوالدين في تحفيز النمو المعرفي والسلوكي للأبناء[١٥]. ويمكن أن يساعد الوالدان الأبناء على تطوير

نمـو المهارات الاجتماعية عن طريق ابتكار كثير من أنماط اللعب وغيرها من السـلوكيات الإيجابية مع الأبناء ومسـاعدتهم على التعبير البناء والتحكم في انفعالاتهم[٢٣].

- **الكفـاءة وأساليـب المعاملـة الوالديـة:** التعـرف إلـى أسـاليب المعاملـة المسـتخدمة من قبل الوالدين في تنشـئة الأبناء في البيت، يمكّن من إدراك مـدى تأثـير البيت على مسـتوى ونـوع الكفـاءة الاجتماعية للأبنـاء. ترى باومرنـد (١٩٩١)[٢٦] أن أسـاليب الوالدين في تنشـئة أبنائهم تتراوح بين ثلاثة أسـاليب في التنشـئة، هي: التسـلط والتسـامح والحزم. ولكل منها خصائصه ومخرجاته.

أولاً: التسلط – Authoritative: يؤكد من يمارس التسلط بوصفه أسلوباً في التنشـئة على اسـتخدام القوة لدفع الطفل للتصـرف. إذ يكتفي بإصـدار الأوامـر وفرض النواهـي وفي المقابـل، يتوقـع من الابـن أن يسـتمع ويطيع. التواصـل بينه وبين الأبناء يتم من طرف واحد. وفوق ذلك، ينزع إلى المعاقبة على التصـرفات الخاطئة، ويميل إلى عدم التشـجيع على الاسـتقلالية. ومن ينشـأ باستخدام التسـلط من الأبناء يميل لأن يكون: أ) أقل مهارة اجتماعيّاً مقارنة بغيره من الأبناء، ب) تقديره لذاته متدنٍّ، ج) أداؤه المدرسي ضعيفاً، د) قد يبدو في ظاهره رعديداً خانعاً جباناً ، أو عدوانيّاً.

ثانياً: التسامح – Permissive

من يسـتخدم التسـامح أسـلوباً في تنشـئة الأبناء يبدو لطيفـاً محايداً، يمارسـ القليـل من الضـبط علـى الأبنـاء، تجـده متسـاهلاً في مطالبه من الأبناء. وقد تسـهم مثل هذه الممارسـة في إعاقة النضـج الاجتماعي للأبناء، وتدنٍّ في استشـعارهم لمسـؤوليتهم عما يصـدر عنهم من تصـرفات. والوالد المتسـامح يخفق في التصـريح بقواعد السـلوك بوضوح واتسـاق. تواصله مع

الأبناء ضعيف. لذا تجد أبناءه - مقارنة بغيرهم من الأبناء - أكثر احتمالاً أن يكونوا اندفاعيين غير ناضجين، وليس لديهم استعداد لتحمل مسؤولية. ومستويات الدافعية للتحصيل المدرسي بينهم متدنية. ويمكن تصنيف من يلجأ من الوالدين إلى استخدام التسامح أسلوباً لتنشئة الأبناء إلى نوعين: ١) اللامبالي، ويتصف بأنه متساهل، مطالبه من الأبناء قليلة، لكنه متجاوب أو معزز لما يصدر عنهم من تصرفات إيجابية. ينزع إلى دفع الأبناء إلى الإتيان بالتصرفات المرغوبة، ٢) المتجاهل، ويتصف بأنه مستخفّ، لا يطالب ولا يعزز مطالب. ومن يتعرض من الأبناء للتجاهل يعاني عادة مشكلات حادة، إذ يبدو أكثر اندفاعية، ومولعاً بمقاتلة غيره. ومقارنة بغيره من الأبناء، تجده أقل توجهاً للإنجاز[٢٧، ص٢٩٤].

ثالثاً: الحزم - Authoritative: يتصف الحزم أسلوباً للتنشئة بأنه وسط بين الشدة واللين. من يلجأ لاستخدامه من الوالدين على معرفة بتوقيت تأديب الأبناء وضبط تصرفاتهم. ينزع لسنّ توقعات للتصرف والأداء معقولة. ويعلم الأبناء كيف يمكن لهم بلوغها. يستبدل العقاب بالتأكيد على ضرورة التمسك بما سنّ من قواعد وقيود. يمنح الأبناء مساندة انفعالية ويشجع التواصل من طرفين معهم. عند محاولته تصويب تصرفات الأبناء يستخدم منطق الاستقراء. إذ لا يتوانى عن تقديم تفسير وتبرير للمطالب. وباستخدام هذا الأسلوب في التنشئة يصبح لدى الأبناء قدرة على ضبط الذات، وتقدير عالٍ للذات، وفاعلية عالية للذات، ونزعة لحب الخير ومساعدة الآخرين. وما يمكن أن نخلص إليه أن أساليب معاملة الوالدين للأبناء في البيت محدد رئيس لسلامة نمو الأبناء اجتماعيّاً. يدخل في ذلك مدى القصور لدى الأبناء في المهارات الاجتماعية اللازمة للتواصل مع الآخرين، ومدى الحاجة لتعلم تلك المهارات. وتتضمن النافذة رقم (٢) تلخيصاً لأساليب المعاملة الوالدية ومخرجاتها.

نافذة رقم (٢) تلخيص لأساليب ومخرجات المعاملة الوالدية

تسلسل	الأسلوب	الخصائص	المخرجات
١	التسلط	. التأكيد على الطاعة والامتثال	. أقل مهارة اجتماعيّاً مقارنة بغيره.
		. القوة في إصدار الأوامر	. تقدير ذات متدنٍّ
		. المعاقبة على التصرفات الخاطئة	. أداء مدرسي منخفض
		. عدم التشجيع على الاستقلالية	. خنوع أو عدوان ظاهر
		. التواصل مع الأبناء من طرف واحد	
٢	التسامح	. اللطف والقبول مع الحياد	. الاندفاعية عند الأبناء
		. غياب سنّ المعايير والقواعد	. قصور في النضج للأبناء
		. لا توقعات لديهم لسلوك الأبناء	. عدم الاستشعار للمسؤولية
		. لا يقيمون اعتباراً للعقاب	. انخفاض في الدافعية للتحصيل
		. التواصل مع الأبناء ضعيف	

٣	الحزم	. الدفء والرزانة	. ضبط وتقدير الذات واضح
		. مساندة انفعالية وتشجيع	. فاعلية الذات عالية
		. سنّ للمعايير بدلاً من العقاب	. نجاح في المدرسة
		. تقديم تفسير وتبرير للمطالب	. نزعة للخيرية والمساعدة
		. تواصل مع الأبناء من طرفين	

- المصدر (تافريس وويد ١٩٩٧) [٢٧]

ويمكن وصف هذه الأساليب في المعاملة الوالدية بأنها تتراوح بين أربعة أبعاد لتنشئة الناشئة، هي: القبول والتجاوب والضبط والمطالب. ولا يُعدّ هذا التصنيف لأساليب المعاملة الوالدية قطعيّاً، فالتداخل بينها وارد. وقد يُؤْثِر أحد الوالدين أو كلاهما استخدام أسلوب دون آخر[١٦]. على أن الخطر يكمن في التعارض بين الوالدين عند استخدام أي من هذه الأساليب مقابل الآخر[٢٨].

هذا، وقد انتهى البحث في مجال التنشئة الاجتماعية وعلى أساس من أعمال باومرند (١٩٩١) إلى تقسيم الضبط إلى فئات سلوكية وأخرى نفسية. وذلك على النحو الآتي:

١) **الفئات السلوكية**: وتتضمن وصفاً معقولاً للقواعد التي تحكم سلوك الأطفال، يدفع الأطفال الى الالتزام بها التزاماً معقولاً لا يهدد حاجتهم

للاستقلال. وفيها تهذيب لأنشطة الأطفال. ويلاحظ: أ) أن المستويات المتدنية من الضبط السلوكي ترتبط باستدخال المشكلات التي تدفع لاستخدام المخدرات والتهرب من المدرسة والسلوك المضاد للمجتمع، ب) إن المستويات العالية من الضبط السلوكي ترتبط بسوء التكيف إذا تخللها شعور بالتحكم والضبط.

٢) **الفئات النفسية**: وتتضمن محاولات توجيه الأطفال عن طريق التأثير في أوضاعهم الانفعالية، يدخل في ذلك: أ) استخدام إستراتيجيات إثارة مشاعر الذنب، ب) التراجع عن إبداء مشاعر المحبة، ج) الكفّ عن التوجيهات الوالدية. والوالدون من ذوي الضبط النفسي العالي مسخرون لأطفالهم غير حساسين لحاجاتهم الانفعالية وغير مبالين لإحساسهم بتقدير ذواتهم وهوياتهم الذاتية. وترتبط المستويات العليا من الضبط النفسي باستدخال مشكلات مثل القلق والاكتئاب والوحدة والتدني في مستويات الإنجاز المدرسي والتدني في تقدير الذات والتدني في الاعتماد على الذات وتحطيم الذات(في ٨، ص٢٩٣).

كذا، انتهى البحث إلى تباين بين الشباب من الفئة العمرية (١٤-١٨) في الكفاءة الاجتماعية والأداء المدرسي والمشكلات السلوكية تبعاً للاختلاف في أساليب المعاملة الوالدية[٢٩]. فالأكفاء من الأطفال والمراهقين عادة ما يأتون من والدين يساندان الأبناء بقوة ويستخدمون مناهج ضبط محفزة. ويأتي الأطفال والمراهقون غير الأكفاء اجتماعيّاً من بيوت يستخدم فيها الوالدان أساليب تتسم بمستويات عالية من الضبط القسري ومستويات متدنية من المساندة الاجتماعية[٣٠]. ويؤكد هيث (١٩٩٥)[٣٠] أن لنفوذ الوالدين تأثيراً في أبعاد عدة من الكفاءة الاجتماعية، كالامتثال للوالدين والتوحد معهما والاستقلالية عنهما.

- **خصائص الوالدين الفاعلين في التنشئة**: لقد انتهى البحث في تطبيقات نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن ما يميز الوالدين لكي يتمكنوا من تنشئة أبنائهم تنشئة سليمة تجعلهم يرتاحون لأنفسهم، ويقدرون الآخرين من حولهم الخصائص الآتية:

١) **الاتساق في فرض القواعد والمطالب**: يحافظون على الاتساق بين ما يطالبون الأبناء به ويدفعونهم إليه. لا ينصاعون لمطالب الأبناء في التسيب وعدم الانضباط في التصرف. لا يتسامحون مع الأبناء عند اقترافهم مخالفة في وقت، ويعاقبونهم في وقت آخر.

٢) **النمذجة للسلوك المرغوب**: يجعلون من تصرفاتهم قدوة لأبنائهم. فلا يطالبون الأبناء في تجنب الإتيان بتصرف غير مرغوب، ثم يجدونهم يأتونه. فأفعالهم تتطابق مع أقوالهم.

٣) **التوقعات العالية**: يضعون لأبنائهم توقعات عالية في الأداء. ويعلمونهم كيف يسعون لتحقيقها. ويراعون أن تتوافق هذه التوقعات مع قدرات الأبناء في كل مرحلة عمرية لهم.

٤) **احترام الأبناء**: يطالبون الأبناء بضرورة الامتثال للقواعد، وفي الوقت نفسه لا يقفون أنفسهم عند مجرد المطالبة بالامتثال لها، وإنما يحترمون أمزجة واهتمامات وقدرات أبنائهم.

٥) **تفسير القواعد**: يساعد التفسير الأبناء على استدخال القواعد والمعايير. فالأخذ والعطاء اللفظي بين الأبناء والوالدين والأبناء يعلم الأبناء التبرير للالتزام بها، ويشجع الفضول والانفتاح الذهني لديهم. طبعاً، هذا لا يعني أن على الوالدين أن يجادلا طفلاً عمره (٤ سنوات) حول الحكمة من تصرف ما. فالمطلوب أن يسنّ الوالدان المعايير ويسمحا للأبناء بالتعبير عن المشاعر وعدم الموافقة.

٦) **الإقرار والتعزيز للسلوك المرغوب:** نظراً لأن للعقاب محاذيره، فإن أفضل أسلوب في التنشئة إقرار الابن على ما يصدر عنه من تصرفات ايجابية من خلال ملاحظة السلوك المرغوب والثناء عليه. وبدلاً من تصيد الأخطاء يكافأ الابن على ما يظهر منه من تصرفات إيجابية.

٧) **استخدام منطق الاستقراء** induction **بدلاً من توكيد منطق القوة:** لكي يتعلم الابن التعاطف وتقدير الآخرين، على الوالدين أن يديرا انتباه الابن إلى التأثيرات السلبية لتصرفاته غير المقبولة في الآخرين، وذلك بأن يدرباه على أن يأخذ في الحسبان وجهة نظر الآخرين عند أي تصرف يأتيه [٧، ص٢٩٥-٢٩٦].

ومن الشواهد التطبيقية على تأثير خصائص الوالدين في مهارات وكفاءة الأبناء ما انتهى إليه سانتروك، (٢٠٠٣)[١٦] من نتائج مراجعته لدراسات سابقة، نلخصها فيما يأتي: ١) وجود ارتباط بين معتقدات الأمهات ومهارات الأبناء في حل ما يعترضهم من مشكلات. فالأمهات اللاتي يقمن وزناً عالياً لمهارات، مثل بناء الصداقات ومشاركة الآخرين والقيادة أو التأثير في الأطفال الآخرين، لديهن أبناء أكثر توكيداً للذات ومعاضدة للمجتمع ومنافسة في حل المشكلات، ٢) عادة ما ترتبط الكفاءة الاجتماعية للأبناء بالخصائص الانفعالية للوالدين، فالوالدان اللذان يظهران تعبيرات انفعالية إيجابية أبناؤهم من ذوي الكفاءة الاجتماعية العالية، ٣) يتعلم الأبناء التعبير عن انفعالاتهم بطرق ملائمة اجتماعيّاً خلال تفاعلهم مع والديهم، ٤) إن قبول ومساندة الوالدين لانفعالات الأبناء ترتبط بقدرة الأبناء على إدارة انفعالاتهم بطرق إيجابية، ٥) إن مواجهة الوالدين للأبناء عندما يخبرون انفعالاً سلبيّاً يرتبط بالتعامل البناء مع نوبات الغضب التي قد يتعرضون لها، ٦) إن دافعية الوالدين لمناقشة الانفعالات مع الأبناء ترتبط بوعي الأبناء وفهمهم لانفعالات الآخرين، [ص ١٥٥].

نافذة رقم (٣) نصائح لمساعدة الأطفال على ضبط الذات

لمساعدة الأطفال على تنمية القدرة على ضبط الذات، ينصح بيرنز (١٩٩٧) [٣١] بالآتي:

١) أن تكون حساساً في الاستجابة للطفل منذ أن يولد. كن رحيماً، مبتهجاً ومصدر راحة للطفل. فالطفل في حاجة إلى معرفة أن شخصاً ما سوف يستجيب لتصرفاته وإلا فسوف يشعر بأنه لا يملك تحكماً في تصرفاته.

٢) أن تدع الطفل يتقبل تبعات تصرفاته. من ذلك مثلاً، لو سكب الطفل حليباً بارداً، ناوله ما يمسحه به.

٣) أن تتجنب أداء المهام التي يمكن للطفل أن يؤديها بنفسه. شجع جهده، ألمح له بأنه ارتكب أخطاء، ولا تتوقع منه أن يسلك سلوك الكبار.

٤) أن تمنح الطفل مسؤوليات تتناسب مع مرحلة نموه العمري. فالطفل في الثالثة يمكن أن تطالبه بإبعاد ألعابه، والطفل في الخامسة يمكن له أن يرتب سريره، والطفل في السابعة يمكن أن تطالبه بأن ينظف المنضدة.

٥) أن تزود الطفل بتغذيه راجعه. مثلاً، أن تدعه يعرف مدى إتقانه لأدائه، وكيف يمكن له أن يحسنه.

٦) أن تكون قدوة للطفل، بوصفك نموذجاً للشخص الذي يمكن أن يصنع الحدث، لا أن ينتظر الأشياء تحدث. ثم تستجيب برد فعل عليها.

٧) أن تشجع اهتمامات الطفل الخاصة، وأن تمنحه الفرصة ليبادر بعمل الأشياء بنفسه عن طريق التساؤل والأنشطة المحفزة.

٨) أن تضع معايير ومحددات لسلوك الطفل. اشرح أسباب القواعد التي تسنها لتصرفاته، مثلاً «عليك أن تكون في البيت الساعة السادسة؛ حتى نتمكن من تناول العشاء معاً».

٩) أن تبدي احتراماً لإنجازات الطفل، كالقول مثلاً عند انتهائه من عمل لوحة فنية: «يا لها من لوحه رائعة هل لك أن تخبرني عنها؟!». لا تشمت في الطفل، ولا تحتقر عمله.

١٠) أن تسمح للطفل بأن يتخذ القرارات المناسبة التي تؤثر فيه. مثلاً عند رغبته في دعوة أصحابه من أبناء الجيران إلى المنزل، يمكن أن تقول له: «لك أن تدعو من أبناء الجيران من تريد دعوته» [٣١، ص٥١٢] .

ثانياً: الكفاءة الاجتماعية والمدرسة

يعـرف وينزل ولوني (٢٠٠٧) [٣٢] الكفاءة الاجتماعية في المدرسـة عمليّاً بأنها توازن بين إنجاز الطلاب مخرجات إيجابية فيها مصلحتهم والاستجابة لتوقعات مدرسية محددة لسلوكهم [ص٣٨٣]. ويتسق هذا التعريف مع التعريفات التي تؤكد أن الكفاءة نتاج خصـائص شخصـية، كالأهداف والقيم ومهارات كالانضباط والانتظام، إضافة إلى القدرات المعرفية والطرق التي تسهم فيها هذه الخصـائص لمقابلة المطالب الموقفية. وتطبيق التعريف على واقع سـلوك الطلاب في المدرسة يفضي إلى وصف متعدد الأبعاد للطلاب من ذوي الكفاءة الاجتماعية العالية، نوجزها فيما يأتي:

١) الأكفـاء مـن الطـلاب ينجـزون أهدافـاً عاليـة ذات قيمـة على المسـتوى الشخصي. وبالمثل، ينجزون أهدافاً عالية لها أهمية واعتبار عند الآخرين.

٢) مـا يبلغـه الطلاب الأكفـاء من أهـداف تنتهي بتكامل اجتماعـي، وبالمثل مخرجـات تنموية إيجابية للطالـب. والمخرجات المتكاملـة اجتماعيّاً هي تلـك المخرجـات التي تدفـع للعمل المتكامل بـين الجماعـات الاجتماعية في المدرسـة. يتجلى ذلك في أنماط من السـلوك التعـاوني. وينعكس على الطالب الكفء في شـكل مستويات عالية من القبول والإقرار الاجتماعي. وتعكس المخرجات ذات العلاقة بالطالب نفسـه نمواً صـحيّاً للذات تتمثل في الكفـاءة المدركة لذاته من قبله، مصـحوبة بمشـاعر لتحديد مصـير ذاته. فضلاً عن السلامة في انفعالاته [٣٢، ص٣٨٤].

وعليـه، فالكفاءة الاجتماعيـة تتحقق بمدى بلوغ الطالـب أهدافاً تنتهي برضـا شخصي وسلامة نفسية وقبول وإقرار اجتماعي. والكفاءة الاجتماعية في المدرسـة محكومة بالفرص التي تسـمح للطلاب بأن يحققـوا التوازن بين

مخرجات متكاملة اجتماعيّاً وأخرى مؤكدة لذواتهم، (أي الجمع بين مطالب الذات والآخر). وأبحاث التنشئة الاجتماعية كشفت عن أن هناك ثلاث آليات رئيسة وراء الخبرات والمصادر الاجتماعية التي قد تؤثر في وظائف الكفاءة الاجتماعية للمدرسة، وتتمثل الآليات في الآتي:

١) أن تتيح بنية ومعالم السياق الاجتماعي للبيئة المدرسية الفرص وتوفر المصادر التي يمكن أن تساند أو تعيق نمو الكفاءة مباشرة.

٢) أن يمارس التفاعل الاجتماعي الجاري في المدرسة تأثيره في تعريف الطلاب بأنفسهم، وما الذي ينبغي لهم عمله ليصبحوا مقبولين وأعضاء فاعلين في عالمهم الاجتماعي. وفي محيط هذا السياق من التفاعلات ينمي الطلاب مجموعة من القيم والمعايير السلوكية والأهداف التي يتطلعون لإنجازها.

٣) إن نوعية العلاقات الاجتماعية بين الطلاب لها أهمية دافعية. فالعلاقات البينية الوديعة التي تتسم بالتجاوب أكثر احتمالاً أن تدفع الطلاب للتكيف واستدخال التوقعات والقيم ذات الأهمية عند الآخرين. وعلى النقيض منها، العلاقات الهشة والفجة والحرجة.

وهكذا، تعكس هذه الآليات نوعية خبرات الطلاب الكامنة في بيئة المدرسة. «فالمعالم البنائية للمدرسة (حجم الفصل والمدرسة) ونسبة المدرسين للطلاب والتمويل يمكن أن تؤثر في مقدار ونوعية المصادر والفرص المتاحة للطلاب. في حين تصف التفاعلات الاجتماعية والعلاقات الثنائية مع المدرسين والأقران السياق الذي يمارس تأثيره في توافق الطلاب»[٣٢، ص٣٨٨].

وما انتهى إليه البحث في مجال تعليم المهارات يدعم الاعتقاد السائد ب: ١) أن المعالم البنائية للمدرسة وأنماط التفاعل بين الطلاب والمدرسين

وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة والدفء والتجاوب عند التعامل مع الطلاب مطالب أساسية لتزويد البيئة المدرسية بمصادر جذب وإتاحة فرص وتوفير خبرات تسهم في تنمية الكفاءة الاجتماعية بين الطلاب في المدرسة[٣٢]، ٢) أن العلاقات الشخصية والبينية في الأوساط المدرسية جوهرية لكي يأخذ التعلم الفاعل مكانه. ولهذا السبب كان التأكيد على العناصر الاجتماعية لعملية التعلم. وبالذات توظيف برامج التعلم التعاوني والأشكال المختلفة لمجاميع القدرات غير المتجانسة في التعلم[١٥].

- **طبيعة الكفاءة الاجتماعية في المدرسة:** تتمثل الكفاءة الاجتماعية في المدرسة في إنجاز كل طالب لما يطمح إليه من أهداف شخصية، كالسلامة الانفعالية وإنجاز أهداف اجتماعية قيمة كالإتيان بأشكال من التصرفات المعاضدة للمجتمع، (مساعدة، تعاون، إيثار). والتنشئة على هذه الكفاءات في الوسط المدرسي تتأثر بمقدار ونوعية المصادر التنظيمية المتاحة في المدرسة وبالتواصل البيني للطلاب مع المدرسين والأقران. فالتواصل مع المدرسين والأقران يدعم جهود الطلاب لإنجاز أهداف شخصية واجتماعية قيمة. إذ يتعلم الطلاب من خلال عملية التفاعل الاجتماعي ما الذي يتوقع منهم إنجازه، وكيف يتم لهم إنجازه. وفي المقابل، يتمكن الطلاب من تعلم القيم والمعارف بشكل واضح متى ما حظوا بالاهتمام والمساندة من قبل الآخرين في المدرسة. ويطرح وينتزل ولوناي (٢٠٠٧)[٣٢] تساؤلات تتعلق بكيفية تنشئة الطلاب على الكفاءة الاجتماعية في المدرسة والدور الفريد للمدرسة في التحفيز على بلوغ مخرجات تلك الكفاءة. وفي معرض الإجابة عن هذه التساؤلات انتهيا إلى الحقائق الواردة أدناه:

١) إن التركيز على خصائص الطلاب التي تسهل تقبلهم وإقبالهم على تواصل المدرس معهم مطلب أساس لبلوغ مستوى عالٍ من الكفاءة الاجتماعية

في المدرسة. ومن العوامل ذات التأثير في تفسير وقبول الطلاب للتواصل الاجتماعي مع المدرسين والأقران: أ) معتقدات الطلاب حول مفهوم العدالة عند التعامل معهم، ب) مدى مناسبة أهداف وتوقعات المدرس من التواصل مع الطلاب لمستوى نمو الطلاب، ج) العمليات الاجتماعية المعرفية، كالانتباه الانتقائي والعزو والتحيزات الاجتماعية والصور النمطية.

٢) إن توقعات المدرسين والطلاب من التواصل الاجتماعي بينهم تتأثر بالخصائص الشخصية للطلاب، كالتعلق الآمن بالمدرسة واهتمامات الأسرة والهوية الإثنية ورغبة الطالب في الحصول على إقرار اجتماعي.

٣) إن من خصائص الطلاب التي يلزم مراعاتها عند تدريس الكفاءة الاجتماعية إمكانات الطالب الشخصية وخصائص مراحل النمو لكل طالب، ومثال ذلك، أن من المطالب الأولية لمن هم دون السادسة من صغار التلاميذ: إتقان الإتيان بمهارات أساسية تتعلق بتنظيم الذات، كالانتباه وإدارة الإثارة البدنية والانفعالات. وكذلك وظائف عملية كالقدرة على تهذيب السلوك واللغة ومهارات التواصل والتفاعل مع الأقران.

٤) تظهر تحديات خلال فترات الانتقال عبر مراحل نمو الطالب مع تقدمه في مراحل الدراسة تتطلب مهارات ترتبط بالتكامل الاجتماعي والمرونة في التعامل مع المواقف والتوافق مع كل مرحلة جديدة. لذا، يتطلب النجاح في التوافق مع المرحلة الجديدة تطوراً إيجابيّاً لدى الطالب في مفهوم الذات والاستقلالية والكفاءة والهوية الشخصية.

٥) ضرورة التركيز على فهم مطالب المدرسين من الطلاب من مختلف الأعمار. فقد لاحظت بعض الدراسات أن المدرسين يعاملون الطلاب بشكل متباين. ويركزون على مهام مختلفة وأهداف متباينة تبعاً لأعمار الطلاب في كل مرحلة مدرسية. مثلاً، يميل المدرسون في المراحل الابتدائية المبكرة

(الفصـول الأولية) وطلاب المراحل الثانوية العليا إلى شغل معظم أوقات الطلاب في موضـوعات تتعلـق بالأفعال ذات الطابـع الاجتماعي بخلاف المدرسين في مستويات أخرى. والحاجة قائمة لمعرفة مطالب المدرسين في المراحل الأخرى. فضلاً عن التعرف إلى قضايا جديرة بالاهتمام تتعلق بما يحدث من نمو وتغير للطالب نتيجة للتعرض لسياق مدرسي يحوي مدرساً وقريناً معاضداً أو منافساً. فالعلاقات الدافئة والمساندة تحفز الإحساس بالنمو الانفعالي السـوي وما يقابله من رغبات تسهم في مشاركة الطالب بأنشـطة مدرسية متواصلة. إن هذه العوامل تؤدي دور الوسيط في تحديد طـرق تأثير التفاعل بين الطلاب في المدرسـة على الكفاءة الاجتماعية في المدرسـة، كالتأثيرعلى عمليـات انتظام الذات والتحفيـز لبلوغ الأهداف واعتقادات الطالب الإيجابية حول قدراته وقيمه الشخصـية وأنماط عزو أسباب النجاح والإخفاق لديه[٣٢، ص٣٩٥-٣٩٧].

ومـا يمكـن أن ننتهـي إليـه أن هناك مجموعة مـن العوامـل التنظيمية والشخصية والبينية التي يحسن مراعاتها عند تبني أي برنامج لتعليم الكفاءة الاجتماعية في المدارس. وتقدير تأثير مثل هذه العوامل يسهم في زيادة فاعلية أي برنامج لتدريس المهارات الاجتماعية، ويساعد على بلوغ الطلاب مستويات عالية من الكفاءة الاجتماعية.

• **خصائص التواصـل الفعـال بـين المدرسـين والطـلاب:** لقد كشـف البحـث الحقلـي في المدارس عن ثمـاني خصـائص تميز المدرسـين الذين يتواصـلون مع الطلاب بطريقة فاعلة عن أولئك المسـتبدين والأقل مشـاركة، وتتضمن الخصائص ما يأتي:

١) **التجاوب مع أفكار الطلاب:** يتطلب التجاوب أن تسـتمع بإنصات وفاعلية لمحدثـك. وهـذه الممارسـة تتطلب مهـارات تواصـل، مثل إعـادة ما قيل

ومراجعة الانطباع عن الأحوال الداخلية للآخرين. ويعني التجاوب أن المدرس حقّاً مستمتع في البحث عن معلومة لفهم ما لدى الطلاب من مفاهيم وأفكار.

٢) **منظور في التعامل غير مقيد:** يجتهد هذا النوع من المدرسين في إقامة علاقة زمالة مع طلابهم. لا يطمعون في التحكم في الطلاب أو ضبطهم أو السيطرة عليهم أو إيثار اعتزالهم.

٣) **الانفتاح والأمانة:** يعني الانفتاح تزويداً بالمعلومات المطلوبة للأداء من قبل كل الأطراف، بما يسهم في المساعدة على حل المشكلات. ويعتقد هؤلاء المدرسون أن الاعتراف بلباقة بمشاعرهم والاعتراف بمشاعر الطلاب يمكن من خفض الانشغال بما لا طائل منه من الأعمال. ينفسون عن الطاقة لدى الطلاب، التي إن لم تتح لها الفرصة في الانطلاق فإنها سوف تصرف بالانشغال بما يسهم في زعزعة الثقة بينهم وبين الطلاب، وكتم مشاعر الطلاب.

٤) **الدفء والطيبة:** يتصرفون بدفء وبطريقة فيها مساندة وتعزيز عند التعامل مع الطلاب. يبتسمون كثيراً. يرفعون رؤوسهم، ويركزون عند النظر لطلابهم. يربتون على أذرع الطلاب وأكتافهم. يتحركون بارتياح بين مجاميع الطلاب جيئة وذهاباً. لا يتعاملون مع طلابهم بفوقية أو بطريقة متعالية. وعندما تستدعي الحاجة وجودهم، تجدهم يحومون حول الفصول، ليبقوا على اتصال بطلابهم.

٥) **احترام مشاعر الطلاب/ التعاطف:** يضع هؤلاء المدرسون أنفسهم في مواقف معاناة الطلاب. لكي يتمكنوا من فهم وتقدير مشاعر الطلاب. يعرفون كيف يحمون أنفسهم من أن يسقطوا مشاعرهم على طلابهم. يراجعون انطباعاتهم عن مشاعر طلابهم بفاعلية. يدركون أن مواقعهم

بوصفهم أصحاب صلاحية تقتضي الاحتفاظ بمسافة قد تفصلهم عن طلابهم، لكنهم يجتهدون في بذل المزيد من الجهد لفهم مشاعر طلابهم.

٦) **الحساسية للمنبوذين من الطلاب:** يبحثون عن الطلاب الذين يرون أنهم لا يندمجون مع سائر الطلاب. يلاحظون ما قد يشير إلى رغبة لدى هؤلاء الطلاب في الاعتزال والانفصال أو لرفض لهم من قبل بقية الطلاب. يجتهدون للدخول في عوالم هؤلاء الطلاب بوصفهم إخوة وأخوات لهم كبار.

٧) **المرح والدعابة:** يقدرون النكات والقصص المرحة مادامت لا تنطوي على تجريح أو تصنيف للآخرين. يمازحون أنفسهم ولا يلجؤون إلى الدفاع حال الوقوع في عدم اتساق أو التورط في مواقف مضحكة. لديهم قدرة على مواجهة الطلاب الذين يستخدمون المزاح طريقة للتقليل من قيمة الآخرين.

٨) **الاتجاه نحو العناية والرعاية:** يعدّون أنفسهم حماة ومدافعين عن الطلاب. فالطلاب وأفكارهم ومشاعرهم همهم الأكبر ينصب الاهتمام من قبلهم على الطالب أكثر من الاهتمام بمعايير النوعية في الأداء والعدالة والإجراءات البيروقراطية. وعندما يجدون أنفسهم في مواقف تتطلب فض نزاع في المدرسة تجدهم يميلون إلى جانب الطلاب(٣٣، ص١٠٠).

وعموماً، المعلم المتجاوب مع طلابه يتصف بأنه: ١) يحافظ على علاقة بينه وبين الطلاب تتسم بالسلاسة والمرونة، ٢) يتواصل مع جميع الطلاب، ٣) ينمي العمل الجماعي بين طلابه، ٤) يشجع الطلاب على التعلم التعاوني واستشعار المسؤولية تجاه الغير(١٥، ص٣٤١).



الفصل الثالث

تعليم المهارات الاجتماعية

- **التعلم واكتساب المهارات**
  - مراحل اكتساب المهارة
  - اكتساب المهارة بالملاحظة
- **الحاجة لتعليم المهارات الاجتماعية**
  - مراحل الاعتمادية
  - مسار تعلم المهارات
  - أصناف القصور في المهارات الاجتماعية
- **مطالب تدريس المهارات الاجتماعية.**

تعليم المهارات الاجتماعية

لقد أصبح تعليم المهارات الاجتماعية في المدارس مطلباً مهمّاً مادام الهدف من التعليم مساعدة الطلاب على الإنجاز بفاعلية في المدرسة والعيش بأمان وسلام في الحياة. فالقصور في المهارات الاجتماعية في الصغر والمراهقة يرتبط بالإنجاز الأكاديمي وتدني تقدير الذات وانحراف الأحداث وسلوك العدوان والسلوك المضاد للمجتمع في الكبر. وقد ثبت أن من بين أسباب إيثار بعض الطلاب للوحدة والعزلة الإخفاق في تطوير مهارات اجتماعية فاعلة. وتتضمن المهارات الاجتماعية قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين في سياق محدد وبطرق معينة مقبولة اجتماعيّاً، وذات قيمة عملية له ولغيره. لذا كانت برامج التدريب على المهارات الاجتماعية مكون مهم من مكونات برامج النمو الاجتماعي للطلاب في المدرسة(١٥).

وعموماً، للمدرسين تأثير قوي في الطلاب كنماذج يقتدى بهم في كل سلوك قويم. وقد مارس المعلمون دورهم في تعليم المهارات الاجتماعية للطلاب عبر التاريخ، لكن بطريقة غير مرئية كجزء من منهج خفي. إذ المعتاد أن يضع المعلم القواعد والمعايير والتوجيهات، ويحاسب التلاميذ عند خروجهم عليها. لأنه من دون توافر قواعد وتوقعات محددة لا يمكن إدارة الفصل المدرسي بنجاح. ويصبح تعليم الطلاب كجماعة أمراً مستحيلاً. إن القواعد والتوجيهات والتوقعات تخدم المعلم في ضبط سلوك الطلاب، لكنها لا تعمل على شحذ عزائمهم في تبني قرارات مسؤولة. والمطلوب من المدرسة أن تساعد الطلاب على تعلم تبني قرارات مسؤولة تجاه تصرفاتهم. والعمل

بهذه الطريقة يزودهم بإمكانات وأدوات تساعدهم على مواجهة أي تحديات مستقبلية. فضلاً عن النجاح في المدرسة[٢٠]. ومن تلك الإمكانات والأدوات ما يساعد على العناية بتنمية كفاءتهم الاجتماعية. وتعليم المهارات الاجتماعية يسهم في تنمية الكفاءة الاجتماعية. إذ تمكن المهارات الاجتماعية الشخص من أن يتواصل مع الآخرين بكفاءة، وأن يستجيب لمطالبهم بكفاءة، وأن يطلب منهم ويطالبهم ويدخل معهم في علاقة بكفاءة. فالمهارات الاجتماعية تساعد على:

١) تحسين قدرة الفرد على الدخول مع الآخرين في علاقة.
٢) الحفاظ على التحكم في الذات وضبطها.
٣) تنظيم الوجدانات، (عواطف وانفعالات).
٤) زيادة مستويات النجاح في المجال الأكاديمي.
٥) تحسين تقدير الذات.
٦) تعزيز الثقة بالذات.
٧) دعم فعالية الذات.

إن الأطفال التي تمكنهم مهاراتهم الاجتماعية من فهم منظور الشخص الآخر، (تبني دور الآخر) يقدرون كيف يشعر الآخر ويبدون تعاطفاً وتعاوناً ومساعدة للآخر. وهم الأكثر شعبية من بين الأعضاء في جماعات الأقران. وتسهم مثل هذه المهارات في زيادة رصيدهم من الكفاءة الاجتماعية . وعلى النقيض، يفضي غياب مثل هذه المهارات عند غيرهم إلى تدنٍّ في مستوى الكفاءة الاجتماعية في التعامل مع الآخرين.

وقد أثبتت برامج التدريب على المهارات فاعلية في تنمية سلسلة من التصرفات البينية والمهارات للطلاب من مختلف الأعمار، أطفال ومراهقين. وتتحدد نوعية برامج التدريب في عوامل مثل مدى الفهم والمعرفة بطبيعة التفاعل الاجتماعي، وحسن الاختيار للمهارات الاجتماعية المناسبة لتطبيع

التفاعل بين الطلاب وتدريسها بطرق وأساليب ذات معنى تمنحها قيمة عند المستهدف بالتدريب عليها[٢٢].

• التعلم واكتساب المهارة

من مظاهر تعلم المهارات، التعلم من المحيط الاجتماعي، من ذلك تعلم ما يرتبط بصناعة القرارات وإستراتيجيات حل المشكلات، كالتفكير في توفير بدائل لحل المشكلات خاصة عند التخطيط لإيجاد حل، واتخاذ قرار نهائي للتغلب على العوائق ومواجهة الصعاب. كذا التفكير في العواقب قصيرة المدى وبعيدة المدى على الذات وعلى الآخرين لأي قرار يتم اتخاذه. وفهم الإشارات التي تعبر عن مشاعر الشخص نفسه ومشاعر الآخرين في أي موقف. وتصنيف وتفيئة المشاعر المعبر عنها بدقة ووضوح[٢].

وقد يكتسب الفرد المهارة مصادفة عبر مراحل نموه المختلفة. ويحدث ذلك عادة أثراً لعلاقة الفرد بالآخرين من حوله كالوالدين والأقارب والأقران. وعموماً تنمو المهارة الاجتماعية عند معظم الأطفال والمراهقين كتأثير للتعلم العرضي والنضج الفكري. ومع التقدم في العمر يزداد معدل الاكتساب للمهارة من خلال التفاعل مع الكبار من مدرسين وزملاء ورؤساء. ومن المهارات التي عادة ما تكتسب بشكل تلقائي أو بفعل تأثير العائد المترتب على الإتيان بها التعاون والتعبير عن المشاعر والتحكم بالنزعات والانفعالات. على أن بعض الأفراد قد يخفق في اكتساب مثل هذه المهارات وغيرها مما تستدعيه المواقف الاجتماعية المختلفة. فالأطفال والشباب المتأخرون معرفيّاً عادة ما يظهرون قصوراً في التعلم في مجالات التمييز والانتباه والذاكرة والتعميم ما يسهم في إعاقة نمو المهارات الاجتماعية والعرف والوجدان الاجتماعي لديهم[٣٤]. وباختصار، يمكن القول: إن المصدر الرئيس لاكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية عبر مراحل حياته ما يتعرض له من تأثيرات اجتماعية خلال عملية التنشئة له

اجتماعيّـاً. فالتنشـئة الاجتماعية تهدف إلى تزويد الفـرد بالمهارة الاجتماعية والانفعالية والمعرفية بما يمكنه من العمل بفاعلية في الأوساط المختلفة. ويمكن حصـر أسـاليب اكتسـاب الفرد للمهارات الاجتماعية خلال عملية التنشئة في ثلاثة أسـاليب، هي: ١) التعلم الرسـمي للمهارة: عن طريق الالتحاق ببرنامج معد خصيصـاً للتدرب على مهارة بعينها. خلاله، يمكن التدرب على المهارات الاجتماعيـة باسـتخدام إجراءات متنوعة كأسـاليب تعديل ومعالجة السـلوك والمناهـج المختلفـة في التوجيـه والإرشـاد، ٢) التعلم الذاتي: ويتـم عن طريق المحاولة والخطـأ، ٣) العمليات الاجتماعية: وتتم من خلال التفاعل والارتباط بالآخرين من الأهل والأقران والكبارعموماً. ويُعدّ منهجاً غير رسمي. وفي ذات الوقت محدود القدرة في مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات[١٢].

- **مراحـل اكتسـاب المهارة:** ويرى أدلر وتاون (١٩٩٩)[٣٥] أن اكتسـاب الفرد للمهـارة الاجتماعية يمر بأربع مراحل، هـي: ١) بداية الوعي بالمهارة، ٢) غياب الإتقان، ٣) البراعة والتمهر، ٤) التكامل.

١. **بداية الوعي:** التعلم أن هناك طريقة جديدة للتصرف بطريقة أفضل.

٢. **غياب البراعة والإتقان:** الارتباك وعدم الارتياح في ممارسة المهارة.

٣. **البراعـة والتمهـر:** مواصـلة التغلـب على مظاهر عـدم الإتقان من ارتباك وعدم ارتياح عن طريق التفكير والتخطيط وإحراز الإيجابي من النتائج.

٤. **التكامل:** إتقان الإتيان بالتصرف دون حاجة للتفكير في كيفية إتيانه.

وعموماً، يتم تعلم المهارة بشكل تدرجي. كل خطوة من عملية التعلم تبنى على أخرى ما يسـهل عملية الانتقال للتعلم. وقد انتهى البحث إلى أن العملية الأكـثر فاعليـة للتدريب علـى المهارات تظهر في سلسـلة من ثـلاث خطوات: العرض والتشـجيع والممارسـة. ويتـم تعزيز ما يتم تعلمه عـن طريق التغذية

الراجعة. ويذكر إمستجوفير (١٩٩٢) [١٢] مجموعة من العوامل التي تساعد على التدرب على المهارة. من ذلك: ١) مستوى الدافعية، ٢) التوجيهات اللفظية، ٣) التحصيل الحالي للمتدرب، ٤) التمرين، ٥) التوجيه، ٦) التغذية الراجعة ومعرفة النتائج، ٧) المحفزات التي تدار بلطف ولباقة. وكل عامل من هذه العوامل مهم وجوهري في عملية التدريب. والأهم أن كلاً منها يدخل ضمن سلسلة برنامج التدريب. وسوء استخدامه يخفض من مستوى الفاعلية في التدريب [ص،٧٨٤]. ولا يتحقق الإتقان للمهارة دون فهم واستيعاب لكيفية الإتيان بالمهارة.

وخلال التدرب على المهارة يلزم المتدرب بين الحين والآخر أن يتنبه للسبب في الإتيان في الحركة ونوع الأداء المطلوب لإتقان السلوك بمهارة. من ذلك مثلاً، كما يؤكد ديفيتو، (٢٠٠٧) [١] أن فهم النظرية والبحث في مجال التواصل البيني والتمكن من مهاراته يسيران معاً. إذ بمقدار المعرفة بهما يكون مقدار التبصر والمعرفة التي يكسبها الفرد حول ما الذي ينبغي له عمله، وما لا ينبغي له عمله. ويؤدي التعزيز دوراً رئيساً في الاحتفاظ بما تم تعلم الطالب وتدرب عليه من المهارات. ومن التعزيز ما يُعَرف بالتهذيب أو التقليم. ويتمثل في تعزيز منتظم مباشر يقدم للمتعلم مقابل ما يحرزه من تقدم في تعلم كل خطوة من خطوات تعلم المهارة إلى أن يتم له تعلمها والاحتفاظ بها. والتهذيب أو التقليم ميكانزم فاعل في تعليم مختلف المهارات. ومن ضوابط الفاعلية في التعزيز ما ورد عن بيرنز (٩٩٧) [٣١]:

١) يجب أن يظهر المتعلم السلوك المرغوب قبل التعزيز. أي لا يعزز السلوك ما لم يظهر.

٢) أن يبادر إلى تعزيز السلوك المرغوب بمجرد ظهوره، فلا ينتظر حتى ينطفئ.

٣) في البــدء، يجب أن يعزز الســلوك المرغوب متى ما تكرر ظهوره. فلا يكتفى بتعزيزه أول ظهوره.

٤) عندما يتكرر تعزيز السلوك المطلوب يحسن أن يكون التعزيز متنوعاً، بمعنى أن يقدم المكافأة أو الثناء كل لحظة يؤدى فيها السلوك، أو كل يوم بدلاً من كل لحظة.

٥) مــادام أن الهدف طويل المدى قد كوفــئ ذاتيّاً، فإن المعززات الذاتية كالامتيــازات والثناء يجب أن تقترن بالمعززات الموضــوعية كالطعام والشراب والهدايا العينية (ص٦٧-٦٨).

• اكتساب المهارة بالملاحظة

إن الأصــل في المهــارة الاجتماعيــة ســلوك تم تطويــره بعــد اكتســابه. فالســلوك يكتســب عبر مراحل نمو الفرد المختلفة. ومن مصادر الاكتساب له التقليــد والمحــاكاة عن طريق الملاحظة لســلوك الآخرين، كمــا هي الحال في تقليد ومحاكاة الطفل لوالديه في سلوكهما. ويرى البرت باندورا (١٩٧٢)[٣٦] صاحب نظرية التعلم بالملاحظة أن اكتساب السلوك عن طريق الملاحظة يتم عبر مراحل، وهي:

١) **الانتبــاه والملازمــة**: عند تعلم الفرد عن طريــق الملاحظة يلازم من يراه نموذجاً وقــدوة مركزاً على القرائن والخصــائص المميزة لســلوكه التي تقود إلى الإثابة المتوقعة من تقليده ومحاكاته.

٢) **احتبــاس الخبــرة والتــدرب عليها**: إن مجرد ملاحظة ســلوك النموذج لا يقــود بالضــرورة إلى محــاكاة وتقليد النموذج في ســلوكه مــا لم يحتفظ المتــدرب بما يلاحظ من ســلوك النمــوذج، وأن يحاول الإتيــان به بنفس الطريقة التي تم للنموذج إتيانه بها. كذا التمرن على ممارســة الســلوك

ومحاولة المتدرب تصويب ما يرتكب من الأخطاء ذاتيّاً، كما هي الحال في إتقان مهارات خطابية أو إدارية. وقد يلجأ الفرد إلى المصطلحات اللغوية لإيجاز تعلمه لسلسلة معقدة من التصرفات حتى يسهل عليه حفظها. ومن ثم التدرب عليها. ويمثل التسجيل اللغوي على هذا النحو الطريقة الأكثر فاعلية للاحتفاظ بالمعلومات المتعلقة بالسلوك الذي يرغب الفرد تعلمه والتدرب عليه. ولاجتياز المتدرب هذه المراحل بنجاح شروط ومطالب. ومن الشروط والمطالب:

أ) التجانس في الاستعدادات والقدرات بين المتدرب والنموذج الذي يحاكيه ويقلده في سلوكه بوصفه قدوة. فلا يمكن - مثلاً - لرجل عادي أن يحاكي لاعب كرة محترفاً في قدراته الرياضية على تسديد الضربات وتحقيق الأهداف ما لم يملك نفس الاستعدادات والقدرات اللازمة لإتقان مهارة لعب كرة القدم. وإن اجتهد الرجل العادي في تدقيق النظر لمهارات اللاعب واحتفظ بخبراته. فاللاعب المحترف لديه من اللياقة البدنية والمهارات الفنية ما ليس لدى الرجل العادي.

ب) التدريب والممارسة: توافر الاستعدادات الشخصية والقدرات العقلية والخصائص الجسمية لا يكفي. فاكتساب السلوك بمهارة يتطلب عدداً من محاولات التدريب والممارسة؛ حتى يتسنى للمتدرب إتيان السلوك بمهارة.

ج) الدعم والتعزيز: لا بد للمتدرب من أن يعي عواقب الإتيان بالسلوك موضوع التعلم والتدريب؛ لأن معرفة الفرد بالعواقب يبصره بنوع الثواب أو العقاب المتوقع من محاكاته وتقليده للسلوك المستهدف بالتدريب. ومن ثم تعمل العواقب المتوقعة لمحاكاة السلوك أو تقليده معززاً لاكتساب السلوك أو تجاهله. وعلى أي حال، السلوك في حالة المكافأة أو العقاب يتم ملاحظته، ويحتفظ به، ويتم تقليده. وممارسته تتوقف على نوع المكافأة المترتبة على الإتيان به.

• **الحاجة لتعليم المهارات الاجتماعية:** تكمن أهمية تعليم المهارات الاجتماعية في المدرسة في أنه يساعد الناشئة على الانتقال بشكل منتظم من الاعتماد المطلق على الآخرين اعتماداً يتعطل معه الاستثمار الفاعل لكوامنهم وقدراتهم إلى الارتباط بالآخرين ارتباطاً يمكنهم من حسن الاستثمار لذواتهم بما يحقق النفع لهم ولغيرهم. ولا يتحقق ذلك إلا بجهود مكثفة من قبل وكالات التنشئة الاجتماعية (الوالدين، المدرسة، أقران، وسائل الإعلام) لمساعدتهم على الاستقلال بذواتهم بدلاً من الاعتماد التام على غيرهم.

إن رحلة الانتقال من الاعتمادية المطلقة على الآخرين إلى الاستقلال طويلة، تتطلب مساعدة من الكبار للصغار بأن يستقلوا بأنفسهم استقلالاً لا ينأى بهم عمن حولهم ليصبحوا ضحية لأنانيتهم وأعداء لغيرهم، ولا أن يفرطوا بذواتهم ليصبحوا أسارى لغيرهم وضحايا لتواكلهم. فاعتماد كل منهم على الآخر مطلب قائم. فكما أنهم في حاجة للآخرين، فإن الآخرين في حاجة لهم. تلك هي الاعتمادية البينية حيث النجاة من الاعتمادية المطلقة والخلاص من الأنانية المفرطة. ومن سبل تعزيز هذه الاعتمادية البينية تزويد الناشئة بالأدوات والوسائل التي تمكنهم من بلوغ هذا المستوى من الاعتمادية. وأوضح مظهر لهذه الوسائل تعليمهم المهارات الاجتماعية أو كما أسماها بعض المهتمين بدراستها «المهارات البينية»[١] أو «المهارات المعاضدة للمجتمع»[٢٠]. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، يؤكد نيسبت (٢٠٠٥)[٣٧] أن التدرب على الاستقلال أو الاعتمادية المتبادلة يبدأ حرفيّاً بالمهد، وأن للثقافة تأثيرها في تعزيز الاستقلالية. فإذا كان الأطفال الأمريكيون حديثو الولادة ينامون في سرير مستقل عن الأبوين أو ربما في غرفة مستقلة إلا أن هذا نادراً ما يحدث بالنسبة إلى أطفال شرق آسيا. ويلقى أطفال الغرب تشجيعاً دائماً وبأساليب صريحة على الاستقلال. ويطلب الآباء والأمهات الغربيون من أطفالهم دائماً

أداء الأعمال بالاعتماد على أنفسهم، ويسألونهم دائماً أن يحددوا اختياراتهم بأنفسهم. في المقابل، يحيط الشرقيون بأطفالهم، فالطفل الياباني حديث الولادة يكاد يكون دائماً مع أمه. وتُعدّ العلاقة الوثيقة بالأم وضعاً يتمنى بعض اليابانيين له أن يستمر بلا نهاية ولا حدود. وتتوافر دلائل تؤكد أن أبناء الشرق واعون ومهتمون بدقة بمشاعر ومواقف الآخرين أكثر مما هي الحال مع الغربيين(ص٧١). وبالمثل، يسوق تافريس وويد، (١٩٩٧)[٢٧] أمثلة للتنوع في الروابط بين الأبناء والوالدين تبعاً للتنوع في النزعة الجمعية. من ذلك، أن أقوى الروابط في الصين تقوم بين الوالد والابن. وفي الهند والمكسيك واليونان وفي أنحاء من إفريقيا الرابطة الأقوى بين الأم والابن. وتركز أساليب التنشئة في المجتمعات الجمعية على الطاعة والامتنان للوالدين(ص٤٥٧). ووفقاً لما يراه نيسبت (٢٠٠٥)[٣٧]، تظهر أصول التمايز بين المجتمعات في تنشئة الأفراد على الاستقلال أو الاعتمادية المتبادلة في الاختلاف بين ثقافة الغرب والشرق في التأكيد على:

١) الإصرار على حرية العمل الفردي – مقابل. تفضيل العمل الجماعي.

٢) الرغبة في التميز الفردي. مقابل. إيثار الامتزاج في تناغم مع الجماعة.

٣) إيثار المساواة والمكانة والعصامية. مقابل. التراتب الهرمي.

٤) الإيمان بأن القواعد التي تحكم السلوك السوي ينبغي أن تكون كلية وشاملة. مقابل. تفضيل أساليب تعامل متخصصة تأخذ في الحسبان السياق وطبيعة العلاقة الضمنية(ص٧٣).

وتبقى مثل هذه الفروق الثقافية محدداً رئيساً لمستوى استقلالية الفرد في أي وسط ثقافي ومدى اعتماده على الآخرين فيه. ويفترض أن تؤدي المدرسة بوصفها وكالة من وكالات التنشئة دوراً رئيساً في تعزيز قيم الاستقلالية.

• مراحل الاعتمادية

ولكي يتمكن المديرون والمدرسون من تقدير مدى الحاجة لتعلم وتدريس المهارات الاجتماعية بوصفها مطلباً تنشوياً - تربوياً يحسن بهم. بوصفهم مربين أو مسؤولين - أن يتعرفوا إلى المراحل التي يعبرها الفرد للانتقال من الاعتمادية المطلقة على الآخرين إلى الاعتمادية البينية، حيث يحفظ عليه ذاته وفي الوقت نفسه يحتفظ بعلاقة طيبة مع الآخرين.

يمر الفرد بوصفه بشراً برحلة طويلة شاقة تمتد عبر مراحل عمره. ينتقل خلالها من الاعتمادية إلى الاستقلال. ويعبر الفرد هذه الرحلة في ثلاث مراحل، وكما وردت في ترفيشك (٢٠٠٥)[٣٨]، هي: ١) مرحلة الاعتمادية المطلقة، ٢) مرحلة الاعتمادية النسبية، ٣) مرحلة الاعتمادية المتبادلة أو البينية، حيث يحط رحاله - في الأخير - عند هذه المرحلة. ويأتي وصف موجز لكل مرحلة من هذه المراحل أدناه.

١) مرحلة الاعتمادية المطلقة: تبدأ الرحلة نحو الاستقلال باعتمادية تتصف بأنها مطلقة. تلاحظ في سلوك المولود الجديد، الذي ينتظر أن يستجيب له من حوله بتلبية حاجاته وتنفيذ مطالبه. وتمكنه هذه الاعتمادية من أن ينمو جسدياً وانفعالياً.

٢) مرحلة الاعتمادية النسبية: تقود مرحلة الاعتماد المطلق إلى احتمال أن يتحرك الرضيع صوب حالة من الاعتمادية النسبية، حيث تبدي الأم أو من يحل محلها اهتماماً أقل بالصغير. عندها، يبدأ الصغير النظر في نفسه بحثاً عن مصادر إشباع لحاجاته وتلبية مطالبه. فيساعده ذلك على التعرف إلى مصادر جديدة للتعلم والخبرة بعد أن أصبح قادراً على الاستغناء عن دفء وأمان من يعوله.

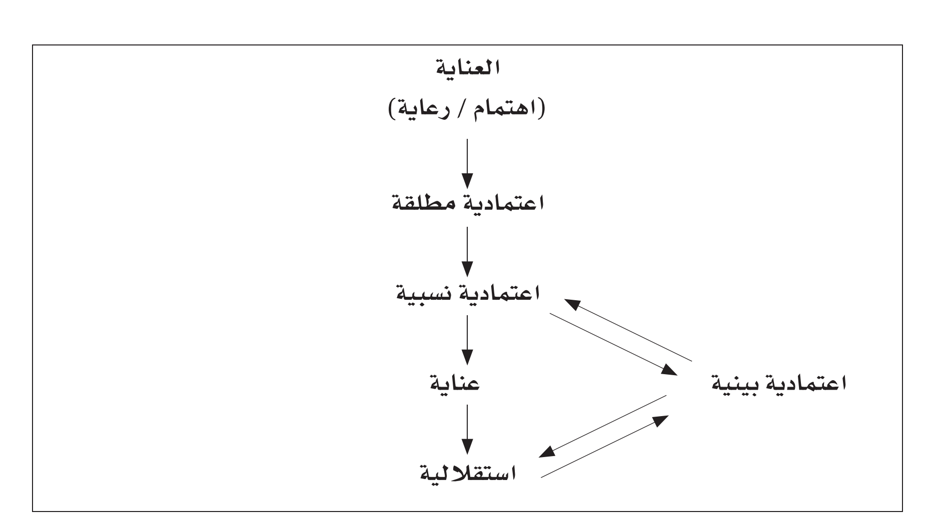
٣) مرحلة الاعتمادية البينية: يصف مفهوم الاعتمادية البينية الحالة التي يبدأ فيها الفرد مبادلة الآخرين الأشياء. وذلك بأن يعطي ويأخذ

منهم دون وجل أو قلق. ويبدأ التحرك نحو الاستقلالية بالنمو متى ما جرت الأمور على ما يرام عند المرحلة السـابقة. ويتسم التحرك نحو الاسـتقلالية بالرغبة من جانب الطفل في البحث عن طرق للتصرف المناسـب دون حاجة حقيقية لمساعدة غيره له. إذ يتعلم عمل الأشياء بنفسـه. خلال هذه المرحلة، يصـبح الطفل قادراً علـى أن يدخل في علاقات تبادل مع الآخرين بشكل أكبر، وأن يرتبط بهم بدرجة عالية من الثقة بالبيئة والمجتمع الأكبر. وتختلف الاسـتقلالية النسبية عن الكفـاءة الذاتية الفجة، التي تظهر عندما يفشـل الفرد أو يدفع إلى الاستقلالية قبل أن يكون قادراً على إدارة ذاته. وقد تنتهي به الحال إلى نمو مضـلل للذات. ويؤكد مفهوم الاعتماديـة البينية حقيقة أننا بوصفنا بشراً في حاجة لكل منا. ولهذا السبب اعتبر وينكوت (١٩٨٦) «الاستقلالية المطلقة أكثر ما تكون مثالية وهمية، غير معقولة وليست هدفاً مرغوباً». فالاستقلالية لم تكن أبداً مطلقة. والفرد السوي ليس بالأنـاني، لكنه مرتبط ببيئته بطريقة يكون فيها هو والبيئة معتمدين على بعضـهما. وهذا يتضـمن أن يكون الفرد قـادراً على البحث عن مسـاعدة، وأن يصـاحب الآخرين دون شـعور بالامتنان أو التسخير والاسـتخدام من قبلهم [٣٨، ص١٠٣]. ويوضـح الشكل رقم (١) الرحلة من الاعتمادية المطلقة إلى الاعتمادية المتبادلة.

وكشـاهد واقعـي على ما ذهب إليـه وينكوت (١٩٨٦) نجـد أن المراهق يتجاذبـه عـادة مطلبا الرغبـة في التفرد بالاسـتقلال والرغبـة في الارتباط بالآخرين. إذ يتمتع بحياة مع عالمين مفيدين وإن بدا أنهما متعارضـان: عالم يتألف من تفاعل قوامه ممارسـة مهام مع الوالدين تساعد المراهق على تعلم تحمل المسـؤولية وتوظيف طاقاتـه بطريقة بناءة وعالم آخر يتضـمن تفاعلاً موجهاً للاستجمام والاستمتاع بقضاء وقت الفراغ مع الأقران تساعد المراهق على تحسـين قدراتـه في بناء علاقـات واكتسـاب مهـارات. وإن الاعتمادية

البينيــة مرحلة يعمل خلالها الوالــدان والأبناء معاً على إعادة تحديد العلاقة بينهما(٢٨، ص٢٩٥). وفي هذه المرحلة يتم المحافظة على الارتباط بالوالدين دون تهديـد لنمـو النزعة في التفرد. ولا فرق في هذا بـين الذكور والإناث. ويرتبط ذلك بنمو توكيد الذات والهوية والقدرة على تبني أدوار الآخرين(١٦).

الشكل رقم (١): مراحل الاعتمادية عند وينكوت (١٩٨٦)



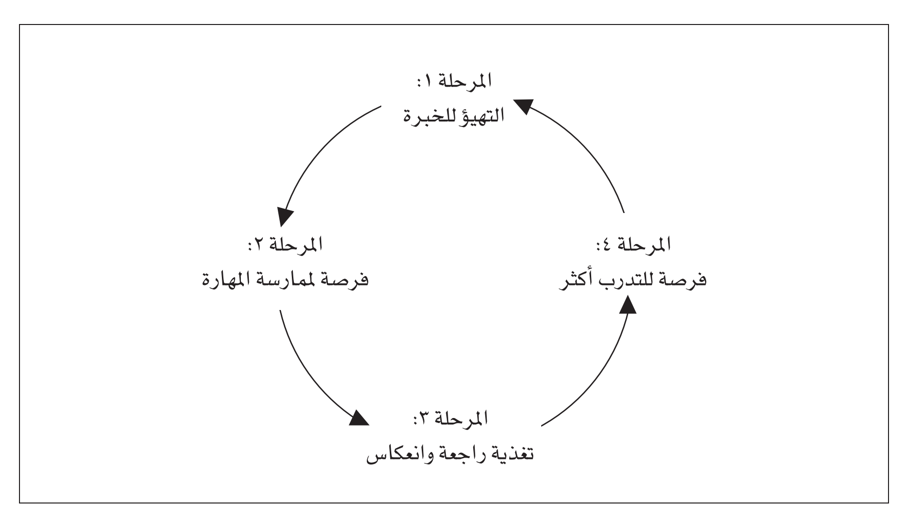
- المصدر: (تريفيثك، ٢٠٠٥) (٣٨)

إن هذه الرحلة الشــاقة من الاعتمادية المطلقــة إلى الاعتمادية المتبادلة تؤكد ضــرورة تدريس الناشــئة الأنمــاط المختلفة من المهــارات الاجتماعية؛ لكــي يتمكنوا من عبور مراحل الاعتمادية إلى الدرجة التي تمكنهم من خدمة أنفسهم والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

- **مسار تعلم المهارات:** تعلم المهارة اكتســاب لخبرة تضــاف لرصيد الطالب. والخــبرة تعلم عــن طريق العمــل والانعكاس والتطبيق والتقــويم(١٤). وكما يتضح من هذا التعريف، فإن التعلم عن طريق الخبرة يتضمن أربع مراحل. وهذه المراحل عادة ما تصور بأنها نقاط على مسار عملية التعلم ـ Learning

Cycle، حيث تسير عملية التعلم في سلسلة متتابعة من المراحل، الشكل رقم (٢). ويرد أدناه وصف لكل مرحلة من هذه المراحل.

الشكل رقم (٢) مسار تعلم المهارات



- المصدر: ولسكي (٢٠٠٦، ص ٥١)[١٤].

١- المرحلة الأولى: التهيؤ للخبرة

قبل ممارسة المهارة عادة ما يتلقى الطلاب توجيهات نظرية للتعريف بالمهارة. وقد تكون التوجيهات لفظية (ربما تعطى في أثناء الدرس أو مكتوبة في شكل كتاب مقرر). وينبغي أن تمنح التوجيهات الطلاب شعوراً بوجود المهارة: طبيعة وهدفاً. ويمكن أن يعرض المدرس المهارة أو يستخدم نموذجاً لها حتى يتمكن الطلاب من ملاحظة كيف تؤدى.

٢- المرحلة الثانية: فرص ممارسة المهارة

عند هذه المرحلة يمنح الطلاب فرصة لممارسة المهارة في شكل محاكاة وتقليد وتمثيل أو تمارين أخرى. والتمثيل موقف افتراضي قريب من الواقع.

وعـادة ما يطلب من الطـلاب تمثيل أدوار لكيفية ممارسـة المهـارة. وكذلك تبادل الأدوار فيما بينهم بما يمكنهم من التبصر في كيفية عمل المهارة.

٣- المرحلة الثالثة: التغذية الراجعة والانعكاس على الخبرة

وتتضـمن تلقـي الطـلاب تغذيـة راجعـة وانعكاسـاً على مـا قدموا من أداء. والتغذيـة ببسـاطة معلومات حـول كيفية أدائهم للمهـارة، وكيف يمكن لهم تحسـين ذلـك الأداء. ويتم الحصـول على التغذية الراجعـة من المدرس أو الزمـلاء. ويمكن للطلاب أن يسـتخدموا هذه المعلومـات لتنعكس على نوع خبراتهم وللتخطيط حول تطوير وتحسين اكتسابهم للمهارة.

٤- المرحلة الرابعة: التمرن على المهارة أكثر

عند هذه المرحلة يزود الطلاب بفرص لمزيد من التمرن على المهارة، وفي أوضـاع مختلفة. وهذا يسمح لهم بالتعرف إلى الاستخدامات المتعددة لها في مواقف الحياة المختلفة. ويسـاعدهم على اكتشـاف حقائق وسلوكيات جديدة حولهـا. ويمكنهم من نقل ما تعلموا للتطبيـق في مواقف جديدة. ويتلقون على إثر ذلك مزيداً من التغذية الراجعة على جهودهم[١٤، ص٥٢].

- **أصناف القصور في المهارات الاجتماعية:** على افتراض أن القصور في المهارة قصور في الكفاءة الاجتماعية، يقترح جريشام، (١٩٩٨)[٥] نموذجاً للكفاءة الاجتماعية مبنيّاً على أساس التدخل الفاعل للمهارات الاجتماعية في حل المشكلات السلوكية. وفيه تم له تصنيف القصور في المهارات الاجتماعية إلى ثلاثة أصناف، هي:

١) **القصور في الاكتساب الاجتماعي:** ويشير إلى عدم معرفة الفرد في الإتيان بمهارات اجتماعية معينة أو تحديد مدى مناسبة سلوك معين لموقف بعينه.

٢) **القصور في الأداء الاجتماعي**: ويشير إلى إدراك الفرد وجود مهارة اجتماعية معينة غير أن لديه إخفاقاً في تحديد مدى مناسبتها للأداء في موقف معين.

٣) **القصور في السلاسة الاجتماعية**: ويعكس توافر المهارة لدى الفرد غير أنه يعاني عدم القدرة على أداء المهارة بسلاسة. لأسباب منها: أ) عدم توافرالنموذج المناسب للاقتداء، ب) غياب الإتقان في إتيان المهارة، ج) عدم الاتساق في أنماط التعزيز التي يتلقاها من يستخدم المهارة(ص٦).

ويؤكد جريشـام (١٩٩٨)(٥) أن معرفة هذه الأوجه المختلفة للقصـور في المهارة يمكن من تقييم السـلوك المشكل للأشخاص وتحديد التدخل المناسب لتعديله عن طريق رفع مستوى كفاءة الأداء في تصرفاتهم. وذلك بالعمل على تطوير مهاراتهم الاجتماعية.

- **السلوك القاصرعن المهارة**: الشخص الذي يعاني قصوراً في مهارة التحدث مع الآخرين نجده لا يحسن ابتداء الحديث، فلا يبادر من يتحدث إليه بالتحية، وإن تحدث الآخر تجده يقاطعه. وقد لا يعير بالاً لكلمة مهمة نطق بها. وبالتمرين والممارسة ومرور الوقت، يحدث الاستماع الفاعل تلقائيّاً وبشكل آلي(١٤). ومن مظاهر القصور في مهارة كسب الأصدقاء العدوان من ازدراء واحتقار والتعريف السلبي بالذات كالتمركز حول الذات والتكبر والسلوك المضاد للمجتمع كالمقاتلة والبذاءة والإيذاء. وتتمثل الكفاءة في مهارة كسب الأصدقاء بالشروع في التفاعل مع الآخر واللطف والسلوك المعاضد للمجتمع واحترام الذات والآخر والمساندة الاجتماعية(١٦، ص١٩٣).
- **مطالب تدريس المهارات الاجتماعية**: تعلم المهارات يتم عبر مراحل. لكل مرحلة شروط ومطالب، من ذلك ما ورد عن هنسلي وديللون وبرات وفورد وبيورك (٢٠٠٥)(٢٠) كخبراء في تدريس المهارات الاجتماعية لفترة طويلة، إذ أشاروا إلى:

- أن الطالب في حاجة إلى مقدار معقول من الامتثال لكي يفهم، ويستفيد من تعلمه المهارات ولا سيما في المراحل المبكرة لتعلم المهارات الاجتماعية.
- أن الطالب في حاجة ماسة لتعلم المستوى الأدنى من كل مهارة عند تعلمه المهارات الأساسية. وذلك لكي يتمكن من تطوير المستوى الأعلى من كل مهارة، ما يقوده للاعتماد على الذات، ويزيد من فاعليته الذاتية.
- بمجرد مرور الطالب بخبرة الاستخدام الأنسب للمهارات الأساسية التي تعلمها بطريقة مناسبة، فإن الاعتقاد لديه في القدرة على استخدام هذه المهارات سوف يبدأ يتغير. وإن حكمه على إمكانية إتيانها بإتقان يتغير. لاحظ أن اعتقاد الطالب في قدرته على التأثير في الأحداث التي تؤثر في حياته أكثر أهمية لنجاحه في إتقان المهارة من واقع مستوى إتقانه للمهارة.
- أن منح الطلاب الأدوات الرئيسة للتفاعل الاجتماعي يسهم في تهذيب خبراتهم، ويساعدهم على استخدام المهارات لتوسيع وتعزيز نطاق تفاعلهم الاجتماعي[ص١١].

وتقرر هنسلي وزملاؤها (٢٠٠٥)[٢٠] من واقع خبرتهم في العمل الطويل مع آلاف الطلاب وإدارات التعليم في الولايات المتحدة في مشروعات للتدريب على المهارات الاجتماعية أو المهارات «**المعاضدة للمجتمع**» كما أسموها، هدفت إلى تحسين مستوى التعليم ومساعدة المدرسين وتعليم الطلاب المهارات الاجتماعية الإيجابية، بأن معظم المشكلات في الفصل المدرسي تظهر لأسباب منها: ١) أن الطلاب لم يتعلموا المهارات الاجتماعية المطلوبة للعمل بشكل فاعل في المجتمع أو، ٢) أن الطلاب لا يعرفون كيفية استخدام ما تعلموه من مهارات في الوسط المدرسي[ص٢].

وبغض النظر عن نوع المشكلات التي قد تواجه المدرس في الفصل، سواء كانت جوهرية أو عرضية، ترى هنسلي وزملاؤها (٢٠٠٥)(٢٠) أن تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية يجعل تعليم أنواع التعلم الأخرى ممكنة. وعلى أي حال، عندما يتعلم الطلاب السلوك الإيجابي المتوقع منهم، ويتمكنون من ممارسته بطريقة مناسبة، فإن المدرس سوف يصرف وقتاً أقل في الانشغال بما يظهر من تصرفات غير مناسبة، ووقتاً أكثر في تقديم المادة الدراسية[٢]. وقد كشفت البحوث والدراسات عن وجود علاقة إيجابية بين المخرجات الفكرية للمدرسة الابتدائية والسلوك المعاضد للمجتمع وتصرفات التلاميذ بمسؤولية داخل الفصل والامتثال(١٥).



الفصل الرابع

مناهج وطرق تدريس المهارات الاجتماعية

- **تدريس المهارات الاجتماعية: كيف تدرس المهارات؟**
- **مناهج وطرق تدريس المهارات**

أولاً: مناهج تدريس المهارات

. منهج الإفراد

. منهج الدمج

. صعوبات منهج الدمج

ثانياً: طرق التدريس

. دعم وتعزيز اكتساب المهارات

ثالثاً: الأطر العملية لتدريس المهارات الاجتماعية

١) إطار حل المشكلات

٢) إطار الذكاء الانفعالي

رابعاً: موضوعات وتوقيت تدريس المهارات

١) موضوعات التدريس

٢) توقيت التدريس

٣) تدريس المهارات باستخدام منهج الدمج: مثال



مناهج وطرق تدريس المهارات الاجتماعية

- **تدريس المهارات الاجتماعية: كيف تدرس المهارات؟** تتطلب الإجابة عن هذا السؤال تحديد أي الأهداف التعليمية يستهدفها تعليم المهارات الاجتماعية. وتحديد الهدف من تعليم المهارات الاجتماعية يسهل عملية تعيين أي المناهج والطرق أنسب لبلوغه. ولكي نتمكن من تحديد الهدف من تعليم المهارات الاجتماعية لا بد أن نميز بين أهداف التعلم عامة. هذا، ويمكن تقسيم أهداف التعلم عامة، في ضوء المناحي الرئيسة للتعلم إلى هدفين رئيسين: **نظري** وآخر **عملي**.

١- **المنحى النظري**: ويعنى بالتعلم حول أصول الأشياء أو كيف تحدث الأشياء وتعمل. والتعلم على هذا الأساس يسهم في معرفة وفهم وتفسير الأشياء.

٢- **المنحى العملي**: ويعنى بالتعلم حول كيف تعمل الأشياء وكيف يؤدي الفرد أداءً معيناً بطريقة معينة أو فاعلة. والتعلم على هذا الأساس يسهم في تحديد وتطوير القدرة على أداء الأشياء. وتعليم المهارات الاجتماعية وتدريسها يدخل في إطار هذا الصنف من أهداف التعلم[١٤].

ويمكن تصنيف أهداف التعلم عامة وفق التصنيف الخاص الذي انتهى إليه بلوم وزملاؤه (١٩٦٤)[٣٩] حيث حددوا أهداف التعلم في ثلاثة أبعاد رئيسة للأهداف، هي:

١- **البعد المعرفي**: ويتضمن نطاقاً عريضاً من الأهداف يمكن حصره في فئتين هما: أ) المعرفة، ب) المهارات الفكرية مثل البحث والمنطق والتحليل والتركيب للحقائق. وكما يتضح أن طبيعة الأهداف في هذا السياق فكرية تفكيرية. تؤكد على ماهية ما يتعلمه الطالب وكيف يفكر فيه وحوله.

وعلى مستوى إجرائي ترتبط الأهداف المعرفية بعمليات التذكر والفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتكامل والتقويم. فقد لا يتضمن التذكر فهماً، بينما يتطلب الاستيعاب قدرة على التفسير والتأويل. وبالمثل يتطلب التحليل تفكيك المادة المتعلمة إلى أجزاء متفرقة، ويستدعي التطبيق العمل على توظيف ما تم تعلمه في سياق مغاير. في حين يتطلب التركيب والتكامل العمل على جمع المتفرق من المادة المتعلمة في كل واحد، ويتمثل التقويم في إصدار حكم على قيمة وجدوى المادة المتعلمة[١٥، ص٣٥٩].

٢- **البعد الوجداني**: ويتضمن تطوير المهارات المطلوبة لبناء علاقة بينية عاطفية ـ انفعالية مع الآخرين. وتلك المهارات المطلوبة كاستجابات مناسبة، تنبئ عن استشعار لمسؤولية وامتثال لأخلاقيات التعامل مع الآخرين على صعيد رسمي وغير رسمي. فالأهداف في سياقه وجدانية الطابع. تتركز حول تنمية الاهتمامات وتكوين الاتجاهات وتأصيل القيم. ومن فئات الأهداف الوجدانية التلقي، ويعني القدرة على الانتباه واستقبال المثيرات والأحداث والمعلومات المحددة، والتجاوب، ويشير الي المشاركة الفاعلة من قبل الطالب في الخبرة المتعلمة والتثمين، وينطوي على طريقة المتعلم في تقويم الخبرة وإضفاء قيمة لها والتنظيم، وينطوي على تكامل للقيم عبر نطاق من الخبرات لتمثل للمتعلم فلسفة في الحياة والسمت، ويشير إلى نسق القيم التي تم للمتعلم استدخالها لتشكل نمطاً من القيم متسقاً يسم شخصيته عبر مسار حياته[١٥، ص٣٥٩].

٣- **البعد النفسي الحركي**: ويؤكد في سياقه على المهارات العضلية أو الحركية. ويتضح من ذلك أن الأهداف في سياقه أدائية عملية، تتمركز حول ما يمكن للطالب أن يؤديه. فالبعد الحركي لأهداف التعلم يتحرك في إطار من الأهداف البسيطة مثل الإدراك والجاهزية من أجل إصدار استجابة موجهة لتصرفات حركية محددة. والمستويات العليا من الأهداف الحركية، تتركزعلى تأسيس استجابات حركية كتصرفات

آلية يمكن أداؤها بمستوى محدد من المهارة وربط التحركات بتصرفات حركية معقدة(١٥، ص٣٦٠).

ويتضح مما ذكر أعلاه أن أي بعد من هذه الأبعاد يتطلب تعلم مهارات من نوع ما. وقد تكون هذه المهارات معرفية أو أدائية أو وجدانية. ومن الملاحظ أن معظم التصرفات المتوقعة من الطلاب تتضمن هذه الأصناف الثلاث من المهارات. ومثال ذلك: أن الطالب عند مقابلته للمعلم يتوقع منه أن: ١) يعرف كيف يقابل المعلم مقابلة حسنة (مهارة أداء)، ٢) يفهم طبيعة اهتمامات المعلم (مهارة معرفية ووجدانية)، ٣) يشارك في تقديم قائمة من الحلول المحتملة للمشكلات التي يقترحها عليه المعلم (مهارة معرفية)، ٤) يبني علاقة أكاديمية قوية مع المعلم، (مهارة وجدانية). والتداخل بين هذه المهارات أمر محتمل، حيث الفصل بينها ليس فصلاً قطعيّاً. والمهارات الاجتماعية مثلها مثل أي مهارات أساسية تنمو تدريجيّاً خلال مرحلة الطفولة والكبر. وتشبه في تعلمها مهارات التعلم الأساسية من حيث إن اللبنات المبدئية لبنائها تنتظم فوق بعضها مع الوقت. ويمكن الربط بينها لمواجهة المواقف المعقدة التي تواجه الطلاب عبر مسار حياتهم(٢).

• مناهج وطرق تدريس المهارات

يتوقف اختيار منهج وطريقة التدريس للمهارات على الأخذ في الاعتبار نطاق عريض من المتغيرات تتعلق بالمستهدف بالتدريس (الطالب)، من ذلك: العمر والقدرة العقلية والفرص المتاحة للممارسة ومهارات التواصل وحاجات ومطالب المستهدف بالتدريس. والأبعد من ذلك، أن مسألة تحسين الكفاءة الاجتماعية للطلاب مسألة مطولة وعملية طويلة. إذ الجهود يجب أن تبذل من قبل كل العاملين في مهنة التعليم. وليس من المحتمل أن درساً أو درسين حول

مهارة كسب الأصدقاء كافية بأن ينتهي الطالب منها ببناء علاقة صداقة وثيقة مع الآخرين. إذ إن بناء علاقة صداقة وثيقة يتطلب امتلاك الطالب تقديراً للذات كافياً وثقة وقدرة على تحمل المخاطرة في سبيل إقامة علاقة صداقة وكسب ودّ الآخرين. وفي الوقت نفسه لا بد أن يكون لدى الطالب قدرة على فهم كيف يشعر ويفكر المقرب من الأصدقاء. وأن يكون الطالب على استعداد للالتزام بالأحكام الخلقية والمعنوية ليحظى باحترام الأصدقاء. وأن يملك الطالب القدرة على حل المشكلات الاجتماعية التي تساعده على مواصلة الصداقة[٣٤].

أولاً: مناهج تدريس المهارات

تتعدد وتتنوع مناهج تدريس المهارات. وقد يكون بعضها أنسب من بعض في تدريس المهارات تبعاً لظروف وأوضاع المتعلمين والوسط الذي يحدث فيه التعلم.

وعلى أي حال، تتراوح مناهج تدريس المهارات الاجتماعية بين نوعين رئيسين من مناهج تدريس المهارات، هما: ١) منهج الإفراد في تدريس المهارات الاجتماعية كوحدات رئيسة من وحدات المنهج المدرسي في مقررات مستقلة، ٢) منهج الدمج، وفيه يجمع بين تدريس محتوى المقرر المدرسي وتعليم المهارة.

١) **منهج الإفراد**: ويتمثل في تقديم المهارات بشكل منفصل عن الدرس كدرس مستقل. تقدم خطة كل درس مستقلة كدرس معتمد في الجدول المدرسي للطالب خلال اليوم المدرسي. يدرب الطالب على تعلمها كجزء من الفصل الروتيني اليومي. ويصحب ذلك مذكرة يدون فيها الطالب خبراته في تعلم المهارة: استخدامه لها بنجاح، إخفاقه في الإتيان بها. يحتفظ بها في المدرسة تعرف بجريدة الوقائع، أو مدونة الحقائق. بعدها، يمكن أن تقدم المهارة ضمن محتوى المقرر المدرسي متى ما أصبح الطالب فاعلاً في تعلم المهارة ومرتاحاً لاستخدامها.

٢) **منهج الدمج:** حيث يكون تدريس المهارة مصاحباً لتدريس محتوى المقرر المدرسي. فالمهارة تدرس في سياق مقرر معين من المقررات المدرسية. من ذلك مثلاً، أن يستخدم مقرر الرياضيات لتعلم مهارة حل المشكلات. وفي درس الأناشيد والمحفوظات يتم تعليم مهارة الاستماع، وهكذا دواليك. ويتم تقديم التوجيهات الخاصة باكتساب المهارة متزامناً مع تقديم مادة الدرس بما يساعد الطالب على تعميم ما تعلمه في خطة الدرس على مواقف واقعية في الحياة. ويمكن تقسيم المهارات المطلوب تعلمها على موضوعات الدرس في كل حصة، من ذلك أن يتم تدريس مهارة الاستماع ومهارة التعاون وحل المشكلات موزعة على موضوعات مقرر التاريخ، بحيث يربط تدريس كل مهارة بموضوع معين يساعد محتواه على تعلم تلك المهارة. فسرد الأحداث يتطلب سماعاً وإنصاتاً. وقد تنطوي حادثة تاريخية بعينها على ما يشير إلى تعاون وقدرة على حل المشكلة التي وردت في الواقعة بمهارة. وهذا يوفر فرصة تعلم هاتين المهارتين معاً. ويجدر الإشارة بأن تدريس المهارات عن طريق الدمج ليس مقصوراً على التدريب داخل الفصل، بل يمتد ليشمل التدريب خارج الفصل خلال فترات المشاركة في الأنشطة اللاصفية. وعلى المدرس أن يستغل كل مناسبة لتدريب الطلاب على ما تعلموه من مهارات داخل الفصل وخارجه.

وجدير بالذكر أن منهج الدمج مناسب لتدريس المهارات في حالة أن المدرس لا يجد وقتاً كافياً لتعليم الطلاب المهارة بشكل مستقل. ولاشك أن تدريس الطلاب المهارات عن طريق توظيف مادة الدرس لتسهيل تعلمها يبدو مهماً ولا يخلو من فائدة، إلا أن تدريس المهارة بشكل مستقل قد يكون أكثر فاعلية. لقد توافرت شواهد نظرية وتطبيقية تؤكد أن المنهج الأكثر فاعلية في تدريس المهارات الاجتماعية أن يكون التدريس لها منفصلاً عن تدريس المقررات الدراسية؛ لأن التركيز على تعلم مهارة معينة في وقت خاص بها يمكن من وصفها بدقة وشرح خطوات وأسباب الإتيان بها بوضوح. ويمنح

فرصـة للتدرب على ممارستها من قبل الطلاب[٢٠]. وعلى الرغم من أن هذا هو الأسـلوب الأنسـب لتعليم وتدريس المهارات الاجتماعية إلا أن الصعوبة في تنفيذه تكمن في محاولة تخصـيص وقـت كاف للتدريب على مهارة معينة في جدول مدرسـي مليء بالحصـص والمهام والأنشـطة. لذا يبقى منهج الدمج الطريقـة البديلـة المناسـبة في تدريس المهارات. ويتضـمن هـذا المنهج دمج التوجيهات والوقائع الخاصة بالمهارات الاجتماعية مع أحداث اليوم المدرسي. وباسـتخدام هذا المنهـج، يمكن للمدرس أن يجعل مـن تدريس المهارات، وما يرتبـط بها من توجيهات وقواعد وإجراءات جزءاً من المناقشـات والأنشـطة التـي تجري خـلال الأحداث والوقائع المدرسـية اليومية. ويمكـن للطلاب أن يسـتفيدوا من فرص تعلم المهارات وتطبيقها خـلال تعاملهم مع الآخرين في المواقف الحياتية اليومية داخل المدرسة وخارجها.

• صعوبات منهج الدمج

تكمـن صـعوبة العمل بمنهـج التدريـس القائم على الدمـج بين محتوى المقرر المدرسي والتدريب على المهارات في كيفية تقديم المهارة للطلاب خلال شرح المدرس لمحتوى الدرس: كيف يجمع المدرس بين تقديم مادة الدرس وبين التعريف بالمهارة، ثم تدريب الطلاب علي المهارة؟

قد يـرى بعضـ المدرسـين والإداريـين التربويين صـعوبة تقـديم المادة الدراسـية والعناية في ذات الوقت بتدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية. إلا أن التجربـة أثبتـت أن التدريب على المهارات مفيـد في حفز الطلاب على المزيـد مـن التحصـيل. ويؤكـد المشـتغلون بتصـميم برامج المهـارات وجود ارتبـاط وثيـق بين إتقـان المهـارات والإلمام بمحتـوى المقررات إلـى درجة أن الوقت المخصـص للتدرب علـى المهارة الاجتماعية مفيـد في تدريس محتوى

المقـررات الدراسـية. وأن هذا النوع من البرامج المدرسـية أسـاس في إعداد الطلاب للأدوار المستقبلية[٢]. على أن العمل بمبدأ الدمج لا يكون فاعلاً دون تخطيط مسـبق والتزام واعٍ بأهمية مواصـلة التدريب. ومن الحلول المقترحة للجمع بين المحافظة على تقديم المادة العلمية في وقتها والتدريب على المهارات الاجتماعيـة، أن تقدم دروس المهارات بالتناوب بين المقررات المدرسـية، وأن يوزع الوقـت المتاح للتدريب على المهارات بين المقـررات بالتكافؤ. ليحظى كل مقرر بوقت معين للتدريب فيه على المهارات، وهذا يتطلب:

١) إعادة تنظيم الوقت المتاح للتدريب بين حين وآخر،

٢) إعـادة النظر في طريقة عرض المهارات تبعـاً لنوع محتوى المقررات دون المساس في محتوى تلك المقررات.

وعلـى افتراضـ احتمالية تكرار ظهور المهارات عـبر محتوى المقررات: وحـدات وموضـوعات. فإنه يلـزم مراعاة الالتـزام بالتدريب علـى المهارات بطريقة تحدّ من التكرار غير المطلوب. ويكون ذلك بالتركيز على ما يسـتجد مـن مهـارات في كل وحدة أو موضـوع. طبعاً، هذا لا يمنع مـن التذكير بما تم التدرب عليه من مهارات في دروس سابقة، متى ما كان هناك متسع من الوقت كافٍ للتذكير والربط بين الجديد والسـابق من المهارات. لأن في ذلك تعزيزاً لما سـبق أن تـدرب الطالب عليه من مهارات. ويجـب التأكيد على أن الحاجة قائمة لتدريب المدرسـين بما يسـاعد على تقبلهم لفكـرة التدريب والعمل به. وتجدر الإشـارة إلى ضـرورة أن يتم ترتيب المهارات في برنامج التدريب وفقاً لأهميتهـا في التدريـب عليهـا. وأن تقـدم بالتتابـع على أسـاس منطق علمي قوامه طبيعة العلاقة بينها. وهذه الطريقة تسـتدعي ضرورة إعداد مصفوفة المهارات بطريقة منطقية تعكس طبيعة التداخل في العلاقة بينها.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، أن من طرق التغلب على مشكلة الدمج بين تقديم مادة الدرس والتدريب على المهارات تبني طريقة المناقشة والخروج باستنتاجات ذات علاقة بالتدريب على المهارات. وتتلخص هذه الطريقة، في أنه بعد عرض المدرس للدرس يحاول المدرس الخروج باستنتاجات حول ما تم له عرضه من موضوع الدرس في شكل فوائد أو أسئلة والإجابة عنها. حينئذ، تسهل الاستنتاجات والإجابة عن الأسئلة تقديم المهارة والتعريف بها. وبعد تحديد المهارة تبعاً لموقعها من الدرس يشرع المدرس في تناول تلك المهارة بالشرح مشيراً إلى: مكوناتها وكيفية التدرب عليها وأهمية إتقان الطالب لها. ويجتهد في اختيار المنهج المناسب للتدريب على تلك المهارة. مثلاً، قد ينتهي المدرس باستنتاج مؤداه أن موضوع الدرس يؤكد على أهمية سلوك التوكيد أو الاستماع أو حل المشكلات. حينها يطرح سؤالاً عما الذي نعنيه بالتوكيد؟، وكيف يكون الاستماع الفعّال؟، أو ما الأسلوب الأمثل لحل المشكلات؟. وتمثل الإجابة عن هذه الأسئلة توطئة لتناول المفهوم والتعريف به كمهارة. وإذا كانت فكرة الوحدة أو الموضوع من الدرس تدور حول إنجازات لشخص ما كما هي الحال في مقررات السيرة والتاريخ، فقد يطرح المدرس سؤالاً حول كيفية تحقق لهذا الشخص إحراز هذا الكم من الإنجازات؟. وتكون الإجابة، مثلاً، بأن السبب ما يتمتع به من مهارات كالتوكيد والقدرة على رسم الأهداف واتخاذ القرار وحل المشكلات. ويتبع ذلك بسؤال آخر حول ما نعنيه بكل من هذه المهارات؟. ثم يشرع المدرس في التعريف بكل منها وتدريب الطلاب عليها. على أن يراعى في ذلك ما سبق أن أشرنا إليه من اعتبارات تتعلق بتحليل المهام الخاصة بكل مهارة. وعليه أن يقتصر في كل درس على المهارات التي تضمنها الدرس. ولا مانع من أن يعرض لمهارات أخرى ذات علاقة ما توفر وقتاً كافياً للدرس. وفي ذلك حسن استثمار للوقت وبلوغ للهدف من الدرس.

ثانياً: طرق تدريس المهارات الاجتماعية: الطريقة الشائعة في تدريس المهارات. كما أسلفنا - هي الطريقة المعروفة بالتعلم عن طريق الخبرة Experiential learning. وتعرف بطريقة التعلم عن طريق العمل Learning by doing. غير أن هذه الطريقة ليست هي الطريقة الوحيدة لتدريس المهارات. فالخبرة وحدها غير كافية لظهور التعلم (عملية ومخرجات). وفي سبيل أن تتعلم (وتترجم الخبرة لمعنى) يجب أن يكون العمل مصحوباً بمقدار كبير من التفكير وإعادة العمل ومعاودة التفكير حول ما تم عمله[١٤]. ويبدو أن أكثر الطرق فاعلية في تدريس معظم أنواع المهارات هو منهج التدريس الموجه instructional teaching. لقد انتهى ستيفنز وروتنشاين (١٩٨١) بأن المدرسين الأكثر نجاحاً أولئك الذين يحسنون اختيار وتدريس وتوجيه الأنشطة المدرسية أولئك الذين يتناولون الموضوعات بطريقة مباشرة ومنتظمة من خلال ما يطرح على الطلاب من أسئلة. ويحظون من الطلاب بتركيز الانتباه للدرس والاهتمام. وانتهوا أيضاً إلى أن أكثر عمليات التدريس فاعلية تلك الطريقة التي تظهر في سلسلة من ثلاث خطوات، هي: العرض والتحفيز والممارسة. واتضح أن الطلاب خلال مرحلة الممارسة يصبحون على مستوى عالٍ من النجاح ومواصلة إحراز النجاح في كل ما يتم تعلمه. ويتعزز التعلم حال تلقي الطلاب تغذية راجعة على ما بذلوا من جهد في سبيل تعلم المهارة[في٣٤، ص٥].

وتتمثل طريقة التدريس المباشر، كما يذكر سارجنت، (١٩٩٨)[٣٤] في إجراءات تتألف من ست خطوات، هي:

١- **إثارة الحاجة لتعلم المهارة:** يعمل المدرس على مساعدة الطالب ليرى مدى علاقة المهارة به وتقدير تبعات أدائه لها. فالمدرس يهيئ الظروف والأوضاع ويشحذ تفكير الطلاب بطريقة تجعلهم واعين شخصيّاً بالحاجة لاكتساب مهارة بعينها.

٢- **تحديد مكونات المهارة:** يعرض المدرس ويعيد عرض سلسلة الأفعال التي تتألف منها المهارة.

٣- **نمذجة المهارة:** يضع المدرس من نفسه قدوة ونموذجاً في ممارسة المهارة؛ لأن ذلك سوف يسهل تعلم المهارة بسرعة أكثر من أي إجراء آخر.

٤- **تمثيل الدور في المهارة:** يدفع المدرس الطلاب لتمثيل دور من يمارس المهارة، وذلك لتمكين الطلاب من التمرن على المهارة، وتلقي التغذية الراجعة على أدائهم لها.

٥- **الممارسة:** تظهر الممارسة بصورة عامة بعد العرض. والتغذية الراجعة إبان الممارسة تسهم في صقل الأداء للمهارة وضمان الحفاظ عليها.

٦- **التعميم وانتقال التعلم:** يشجع المدرس الطلاب على أداء المهارات في أوساط خارج الفصل، مع أناس مختلفين وفي أوقات مختلفة [ص١٤].

وعلى المدرس عند العمل بنموذج الخطوات الست في التدريس للمهارات أن يراعي أن اكتساب المهارة لا يأتي تلقائيّاً. إذ لا بد من تكرار الممارسة والتقييم لما تم تدريسه.

وعموماً، عند تدريس أي مهارة جديدة، يجب أن يتأكد المدرس - كمدرب - من فهم واستيعاب الطلاب للمكونات السلوكية التي تمثل المهارة. ولكي يكون لهذه السلوكيات معنى لا بد أن تكون التعليمات الخاصة بها واضحة ومتسقة ومكتوبة بدقة، آخذاً في الحسبان المرحلة العمرية للطلاب ومستوى نموهم (المعرفي والحركي). ويمكن إجراء تعديل على الخطوات بما يتناسب وخصائص المرحلة العمرية للطلاب المستهدفين بالتدريس.

ويبدأ الطالب عادة تعلم المهارة بالتدرب عليها مجزأة، أي التدرب على كل جزء منها منفرداً. ثم يتم الجمع بينها في موقف واحد[١]. مثلا

بعض المهارات، كالمحادثة تتطلب في البدء أن يتدرب الطالب على كيف يبدأ بالحديث. ثم كيف يواصل الحديث. بعدها، كيف يطرح وجهة نظره حول موضوع المحادثة، ويعبر عن تحفظه على وجهة نظر غيره. وفي الأخير يجمع بينها معاً في سلسلة من التواصل الفاعل مع الآخرين.

• دعم وتعزيز اكتساب المهارات

لدعم وتعزيز اكتساب الطلاب للمهارات أهميته. فالتدريب وحده لا يكفي، والحاجة ماسة لتعزيز ودعم ما تعلمه الطلاب من مهارات وتصويب ما يتعرضون له من أخطاء عند الممارسة. وذلك لكي يحتفظ الطالب بما تعلمه، ويستمر في ممارسته إلى الدرجة التي يصبح عندها جزءاً من شخصيته. ويأخذ التعزيز والتصويب شكل التبعات أو العواقب المترتبة على ممارسة المهارات، أي ما يجنيه الطالب نتيجة ممارسته لمهارة بعينها. والتبعات أو العواقب قد تكون إيجابية أو سلبية. فالإيجابية من التبعات تعزز من ظهور المهارة في مواقف مماثلة، والسلبية منها تفضي إلى تجنب الخطأ في الممارسة، والسعي لاستدراك ما ظهر على ممارسة الطالب للمهارة من أخطاء. وتتمثل التبعات في عوائد أو مكافآت في شكل شهادات أو تذاكر أو أشكال ورسوم رمزية ذات دلالة ومعنى. تستخدم لمكافأة ما ظهر من إتقان في أداء الطالب للمهارة أو تصويبه. ويجب ملاحظة أن تحفيز الوالدين للمشاركة في تشجيع الأبناء من الطلاب على ممارسة ما تعلموه من مهارات، وتقويم مدى ما تحقق لهم من نجاح في التدرب على المهارة، وممارستها بطريقة سليمة، يمثل إستراتيجية فاعلة تسهم في نجاح برامج التدريس للمهارات.

إن توسيع دائرة تدريس المهارات الاجتماعية خارج نطاق الفصل وحجرات الدراسة ومبنى المدرسة ليشمل بيت الطالب وأسرته يمكن أن يعزز

مــن معدل ونوعية تعلم الطالب. وتؤكد هنســلي وزملاؤهــا على دور البيت في تعزيز اكتســاب الطالب للمهارات الاجتماعيــة من خلال التأكيد على المبادئ الآتية:

- **الاتساق**: إن الاتســاق في ممارســة ما يتلقاه الطالب في البيت وما يتلقاه في المدرسة مفاتيح رئيسة لتدريس الطلاب المهارات الاجتماعية بفاعلية.
- **الاستمرارية**: عندما يواصــل الوالدان في المنزل ما بدأه المدرس بالمدرسة، يستدخل الطلاب ويعممون ما اكتسبوه من مهارات.
- **الاستدخال**: يعني الاســتدخال أن الطلاب قد جعلوا من المهارات الجديدة التي تم لهم اكتســابها في المدرســة جزءاً من حياتهم. وبدؤوا يستخدمونها بشكل طبيعي في المواقف الحياتية المختلفة.
- **التعميم**: يعنــي التعميم أن الطــلاب قادرون على تعلم واســتخدام المهارة في أوســاط مختلفة وتحت ظروف مغايرة وأن الطلاب قادرون على اختيار المهارة المناسبة لاستخدامها في مواقف محددة[٢٠، ص٢٨٩].

ويورد ماكنيرلني وماكنيرلني (٢٠٠٢)[١٥] ثلاثة أســباب جوهرية تدفع الوالديــن للمشــاركة في تربيــة وتعليــم الأبناء المعــارف والمهــارات، هي: ١) التأصيل لدورالوالدين في حياة الأبناء، ٢) تعزيز إحساس الوالدين بالفاعلية لمســاعدة أبنائهــم على النجــاح في المدرســة، ٣) الدعوات العامــة والفرص المتاحــة والمطالبة من قبل الأبناء والمدرســين بضــرورة مشــاركة الوالدين في التربيــة والتعليم. وفي نظرهما أن هذه الأســباب ترتبط بمــا يعتقده الوالدان حول ما ينبغي لهما أن يأتيا به من تصرفات مناسبة تجاه أبنائهما ولأجلهما: ما الذي ينبغي على الوالدين عمله لخدمة أبنائهما، وما نوع المساندة المطلوبة منهما لمســاعدة الأبناء على النجاح؟. ويستطردان ليؤكدا - كمتخصصين في علم النفس التربوي - أن فاعلية الوالدين بالمشــاركة يحكمها الاعتقاد الشائع

أن بإمكان الوالدين التأثير في نمو ومخرجات تعليم الأبناء كما يؤثر فيهم المدرسون والأقران. ولكي يتمكن الوالدان من المشاركة بفاعلية فإنهم في حاجة للشعور بأن الأبناء والمدرسة يرغبون في مشاركتهما في عملية التربية والتعليم. فقد يرى الوالدان أن للتربية والتعليم أهمية وقيمة. ويعتقدان أن بإمكانهم المساعدة في عملية التربية والتعليم للأبناء. في المقابل، يشعر الوالدان بأنهما قد أبعدا عن العملية التعليمية. ومن ثم يصبح من الأهمية أن تعمل المدرسة على تشجيع الوالدين والترحيب بمشاركتهما. وعندما تصبح مشاركة الوالدين مطلباً ملحاً لدى المدرسة، فإن الدعم والتعزيز لمخرجات عملية التعليم يزداد [ص٤٢١]. طبعاً، قد تتضاءل الحاجة لمشاركة الوالدين في العملية التعليمية مع تقدم الأبناء في العمر وتركيز الأبناء على حاجتهم للاستقلال. وهذه مسألة يجب أن تؤخذ في الحسبان.

ويذكر هنسلي وزملاؤه (٢٠٠٧) [٢٠] عدداً من طرق تحفيز الوالدين لمشاركة المدرسة في تطوير وصقل مهارات الطلاب من الأبناء. ومن طرق المشاركة المنزلية ما يأتي:

١) التواصل الإيجابي مع الوالدين ومناقشتهم حول المهارات التي تم تدريسها للطلاب.

٢) مشاركة الوالدين في المعلومات عند مقابلة أولياء الأمور.

٣) استخدام وسائل الاتصال من تليفون وفاكس وتواصل اجتماعي، كالبريد الإلكتروني.

٤) حمل الوالدين على التواصل مع المدرسين بشان مدى ما أحرزه الطلاب من تقدم في تعلم المهارات. وذلك عن طريق تدوين الملاحظات المنزلية على كراسات ونماذج التدريب على المهارات. ومطالبة الوالدين بتدوين ما لديهم من ملاحظات تستخدم كتغذية

راجعة تفيد المدرس في التعرف إلى مدى تقدم الطالب في تحقيق الاكتساب للمهارة، وما يواجه من صعوبات.

٥) إحالة الوالدين إلى مزيد من المراجع في تعليم وتدريس المهارات الاجتماعية. وهذا يجعلهم أكثر تقديراً لأهمية تعلم المهارات والتدرب عليها (ص٢٨٩).

ثالثاً: الأطر العملية لتدريس المهارات الاجتماعية

يتم تدريس المهارات باستخدام إجراءات متنوعة منها التدريس المباشر أو التدريس عن طريق توفير إطار مرجعي للتدريب عليها. ومن الأطر العملية للتدريب على المهارات الاجتماعية على سبيل المثال لا الحصر:

١) إطار حل المشكلات.
٢) إطار الذكاء الانفعالي.
٣) إطار الروابط الاجتماعية.
٤) إطار بناء مجتمع محلي يتمثل في الفصل المدرسي.

ولما كان الإطار رقم (١): إطار حل المشكلات والإطار رقم (٢): إطار الذكاء الانفعالي أكثر الأطر العملية استخداماً، فسوف نقتصر على الحديث عنهما وباختصار.

١) **إطار حل المشكلات**: يقترح الياس وماهر (١٩٩٨) إطاراً معرفيّاً اجتماعيّاً لمهارات حل المشكلات. تبنى عليه أساليب التدريس في برامج تعليم المهارات، ويعتقدان أن إعداد قائمة من مهارات محددة سوف يسهم في صنع كفاءة اجتماعية فاعلة. وتتضمن مثل هذه القائمة عادة المهارات الآتية:

- **المبادرة**: توقع الأفراد بأن عليهم أن يأخذوا بزمام المبادرة في أي موقف. وتكون عاقبة ذلك المخرجات التي ينشدون الحصول عليها من تلك المبادرة.
- **الحساسية**: تنبه الأفراد لمشاعر الآخرين وإدراك وجهات نظرهم.

- **القدرة على صياغة أهداف واضحة وتقدير** مختلف التبعات المحتملة.
- **القدرة على التخطيط** لخطوات محددة تمكن من بلوغ الأهداف المعتمدة.
- **الذخائر السلوكية** المطلوبة لتطبيق الخطط المقترحة.
- **الإصرار على مواصلة** استخدام مهارات حل المشكلات في مواجهة العوائق والعقبات.
- **القدرة على تنقيح الإستراتيجيات** المستخدمة في حل المشكلات في ضوء الخبرات السابقة، (في ٣٤، ص٦-٧).

وعليه، فإن جميع أنواع المهارات التي تهدف برامج تعليم المهارات إلى تدريسها للطلاب يمكن تدريسها في سياق مفهوم حل المشكلات.

نافذة رقم (٤) منهج حل المشكلات بالمشاركة

- يُعدّ منهج «**حل المشكلات بالمشاركة**» من أفضل الطرق في خفض مستوى الصراع بين الوالدين والأبناء. ويهدف إلى اكتشاف حل للمشكلة يرضي المراهق والوالدين. يعمل المنهج عادة بفاعلية حال الاقتصار على مناقشة موضوع بمفرده اختلف المراهق حوله مع الوالدين وضمان موافقة المراهق مقدماً على محاولة البحث عن حل. في بعض الحالات قد لا يتمكن الوالدان والمراهق من الوصول لاتفاق حول حل مناسب كما هي الحال عندما ينصب اهتمام الوالدين على البحث عن حل فيه ضمان صحة وأمن المراهق. وعلى أي حال، من أكثر الاحتمالات أن تنخفض حدة الصراع عندما يسمح للمراهق بالمشاركة في عملية اتخاذ القرار، ويرى المراهق أن والديه جادّان في تقدير حاجاته ورغباته(١٦، ص١٦١).

- **فكرة**: حاول أن تفكر في البحث عن إستراتيجيات أخرى لخفض مستوى الصراع بين الوالدين والأبناء في مواقف قد يظهر خلالها اختلاف بينهما، كما هي الحال عند مصاحبة أشخاص غير مرغوب فيهم، أو تكرار غياب الأبناء عن المنزل، أو السهر والاستيقاظ من النوم في الصباح متأخرين.

٢) **إطار الذكاء الانفعالي:** يُعدّ الذكاء الانفعالي مفتاحاً للتدريب على المهارات الاجتماعية لما يحتوي عليه من أنواع المهارات ذات الصلة الوثيقة بالمهارات الاجتماعية، وتستخدم كثير من برامج التعليم الاجتماعي. الانفعالي مفهوم الذكاء الانفعالي بوصفه إطاراً منهجيذاً لتقديم محتوى هذا النوع من التعليم وتقويم مخرجاته. ويرى سالوفي وآخرون (٢٠٠١)[٤٠] في الذكاء الانفعالي – Emotional Intillegent شكلاً من أشكال الذكاء الاجتماعي. ويعرفونه بأنه «قدرة على إدراك الفرد للانفعالات والتعبير عنها، وأن يفهمها ويستخدمها وأن يحسن التحكم بالانفعالات في نفسه وعند غيره». وقد قاما بتحديد ما ينطوي عليه الذكاء الانفعالي من كفاءات، من ذلك: ١) القدرة على إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها بدقة، ٢) القدرة على توليد مشاعر تسهل أداء الأنشطة المعرفية، ٣) القدرة على فهم المعلومات ذات الأساس الوجداني وتوظيف المعرفة الانفعالية، ٤) القدرة على تنظيم الانفعالات. وكل هذه القدرات تتضمن القدرة على معالجة المعلومة الانفعالية بوعي وبصيرة. وباختصار، يمثل الذكاء الانفعالي قدرة لدى الفرد في التعرف إلى انفعالاته وانفعالات الآخرين من حوله بما يساعده على التحكم في انفعالاته ودقة الاستجابة لانفعالات الآخرين. وعلى وجه التحديد، يستخدم الذكاء الانفعالي كإطار عملي لتدريس المهارات الاجتماعية لتنمية وتطوير كفاءات معينة لدى الأفراد والتعرف إليها، منها:

١- القدرة على إدراك وتقييم الانفعالات، والتعبير عنها بدقة ووضوح.

٢- القدرة على إظهار مشاعر تسهل النشاط المعرفي لدى الفرد ولدى الآخرين.

٣- القدرة على فهم المعلومات ذات المحتوى الوجداني وتوظيف المعارف الانفعالية.

٤- القدرة على ضبط الانفعالات وتنظيمها.

وفي العموم، ينشد إطار الذكاء الانفعالي تنمية وتطوير المهارات الشخصية والاجتماعية الآتية: ١) مهارة الوعي بالذات كالقدرة على الفصل بين المشاعر والتصرفات، ٢) مهارة التنظيم الذاتي للانفعالات، كالتحكم في نوبات الغضب، ٣) مهارة تهذيب الذات والأداء، ٤) التعاطف وتبني الأدوار، ٥) مهارة إدارة العلاقات، كالقدرة على فض المشكلات البينية، ٦) مهارة الوعي بما بين الأشخاص، ٧) مهارة العرف والمعرفة الاجتماعية.

وعلى أساس من هذه الحقيقة، يبدو أن إطار الذكاء الانفعالي أكثر شمولية من غيره كإطار عملي لتدريس المهارات الاجتماعية. إذ يتضمن ما يدعم الروابط الاجتماعية بين الطلاب ويسهم في بناء مجتمع محلي داخل الفصل، والسؤال: كيف يستخدم الذكاء الانفعالي كإطار عملي لتدريس المهارات الاجتماعية؟. الافتراض أن قائمة المهارات التي يتضمنها الذكاء الانفعالي يتوقع أنها سوف تسهم في: ١) التعبير الدقيق عن الانفعال في الذات والآخر وتقييمه، ٢) التنظيم الفعّال للانفعالات في الذات والآخر، ٣) استخدام الانفعالات للتحفيز والتخطيط والإنجاز في حياة الفرد (٤٠، ص١٨٥). وبناء على هذا الافتراض، يمكن القول: إن اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية فيه زيادة لمستوى ذكائه الانفعالي. فضلاً عن أن زيادة مستوى الذكاء الانفعالي عند الفرد يمكنه من إتقان المهارات الاجتماعية بفاعلية عند التدرب عليها. وتتضمن النافذة رقم (٥) تلخيصاً لمحتوى ما يتضمنه الذكاء الانفعالي من مهارات.

نافذة رقم (٥) مكونات مهارات الذكاء الانفعالي

المهارة	مكونات المهارة		مكونات المهارة
الوعي بالذات	. إدراك وتحديد الانفعالات . تعلم الحياد وتقدير وجهة نظر الآخرين . حسن الإنصات . تكثيف الحياد والحساسية لمشاعر الآخرين . فهم وجهة نظر الآخرين ومشاعرهم . فهم أسباب ومواقف الانفعال	**تهذيب الذات والأداء**	. التركيز على المهام المنوطة بالشخص . تحديد الأهداف قريبة وبعيدة . التعديل للأداء تبعاً للمخرجات . تحريك الدوافع الإيجابية . تنشيط الآمال والتفاؤلات . العمل في اتجاه مستويات عليا من الأداء مصحوبة بتوترات تعزز من بلوغه.
التنظيم الذاتي للانفعالات	. التعبير والتعامل مع التوتر والغضب والإحباط . التحكم في الاندفاعية والعدوان. . إدراك قوى الذات في تحريك المشاعر حول الذات والآخرين كالأهل والمدرسة.	**التعاطف وتبني الأدوار**	. تعلم الحياد وتقدير وجهة نظر الآخرين . حسن الإنصات . تكثيف الحياد والحساسية لمشاعر الآخرين. . فهم وجهة نظر الآخرين ومشاعرهم.

إدارة العلاقات	. إدارة الانفعالات والموازنة بين المشاعر والآراء. . التعبير عن المشاعر بفاعلية. . ممارسة التصميم والقيادة والإقناع. . العمل كجزء من فريق عمل تعاوني. . الحساسية للقرائن/ الإشارات الاجتماعية. . ممارسة القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات . . الاستجابة البناءة لحل معوقات العلاقة البينية بين الأشخاص.

• **للمزيد**، (**انظر**، سالوفي وآخرون ٢٠٠١، ص ٢٨١- ٢٨٩) [٤٠]

هذا، ويلاحظ مدى التنوع في أنماط المهارات التي يتضمنها هذا الإطار في تعليم المهارات. فضلاً عن التداخل بينها ومدى علاقتها بسلوك الطالب داخل المدرسة وخارجها. ومقارنة معطيات هذا الإطار بسابقه (إطار حل المشكلات) يبدو أن الأخير أكثر تنوعاً وثراء وشمولاً. إذ تتعدد المهارات التي تضمنها بتعدد المواقف والظروف والمناسبات.

لقد استحدثت كثير من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية برامج وفصولاً لتعليم المهارات الاجتماعية محكومة بإطار الذكاء الانفعالي. وتراوحت أسماء هذه الفصول بين اسم «التطوير الاجتماعي ومهارات الحياة والتعلم الاجتماعي والانفعالي». والهدف الرئيس لهذه البرامج والفصول الرقي بمستوى الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية للطالب (صغيراً كان أم كبيراً) كجزء من التعليم المعتاد. ولم تقف نفسها على العناية بالتدريب على المهارات الانفعالية لفئة خاصة من الطلاب، كالطلاب الذين يعانون مشكلات تعزى إلى قصور لديهم في مثل هذه المهارات. وكمثال، أقدمت إحدى المدارس الخاصة في مدينة سان فرانسيسكو الأمريكية «مدرسة نيوفا ـ Nueva School» على تخصيص دروس في علوم الذات مرتبطة بمفهوم الذكاء الانفعالي.

تركـزت موضـوعات الدروس على مشـاعر الطالب ومشـاعر مـن يرتبط به من سـائر الطلاب. يتحدث المدرسـون فيها عن موضـوعات انفعالية معينة، مثـلاً الأذى الـذي قد يلحق بالطالب لو تـرك وحيداً، أو ما يحدثه التحاسـد بين الطـلاب من أذى، والتاثير السـيئ للخلافات بين الطـلاب على العلاقة البينية بينهم. ومن الموضوعات التي تناقش عادة بين طلاب الصف الخامس في حلقات علوم الذات في المدرسة نفسها:

١- تحقيق الوعي بالذات، (التعرف إلى المشـاعر وبناء مصـطلحات خاصـة بها، وإدراك العلاقة بين الأفكار والمشاعر وردود الأفعال).

٢- الاستبصار في عواقب الخيارات البديلة للتصرفات.

٣- تطبيق ما تم تعلمه في الموضوعات (١، ٢) أعلاه على القرارات الشخصية ذات العلاقة بالتورط في تعاطي المخدرات والتدخين والممارسات الجنسية غير المشروعة.

٤- إدارة الانفعالات، وتعلم التعامل مع مواقف القلق والغضب والأحزان.

٥- تحمـل مسـؤولية اتخاذ القـرارات وتبني التصـرفات كمواصـلة الالتزام بتنفيذ ما تم اتخاذه من قرارات.

٦- فهم أن التعاطف ومحاولة فهم المشاعر واحترام الاختلاف في الآراء حول الأشياء مفاتيح للدخول في العوالم الخاصة للآخرين.

٧- التعرف إلى أهمية العلاقات البينية، وتعلم ماهية الاستماع الفاعل والسؤال المناسـب للمقـال والمقـام والكيفية الملائمـة للتعاون وفض الصـراعات والمناقشات[١٦، ص١٣٣].

رابعاً: موضوعات وتوقيت تدريس المهارات: ما الذي يجب أن يدرس من المهارات، ومتى يدرس؟

١) موضوعات تدريس المهارات

يؤكد عدد من المعنيين بتدريس المهارات أن سلوكيات بعينها دون غيرها يحسن أن تكون موضوعات ذات بال عند تدريس المهارات الاجتماعية. ويأتي على رأس قائمة تلك السلوكيات التصرفات المرتبطة بمهارات التفاعل الشخصية. إذ إن تدريسها مهم لضمان النجاح في المدرسة والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطالب. ومن تلك المهارات:

أ) مهارات التفاعل الاجتماعي المناسب، مثل المساعدة والمشاركة والشراكة والابتسام والتحية والشكر والثناء والحديث الطيب والتحكم في نوبات الغضب ونزعات العنف والعدوان.

ب) مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي، مثل التعرف إلى الانفعالات والتعبيرعن المشاعر والتلطف والمشاركة وتبني الأدوار والاستماع والاتصال البصري والاتصال البدني الإيجابي وطلب المعلومات والتزويد بالمعلومات والثناء والشكر وتقديم الدعوات.

ج) مهارات كسب ودّ الآخرين والقبول الاجتماعي في الفصل المدرسي، مثل: الإنصات واتباع التعليمات والحديث بإيجابية عن المواد الدراسية، ومواصلة أداء المهام والتطوع والامتثال.

د) مهارات المعرفة والعرف الاجتماعي. تدريسها يساعد الطالب على زيادة مستوى الكفاءة الاجتماعية لديه. ومن مظاهر القصور في الكفاءة الاجتماعية ذات الطابع المعرفي، أن الأفراد الذين يعانون إعاقات عقلية طفيفة أكثر تمركزاً حول ذواتهم. لذا، يتطلب تدريسهم التدريب أكثرعلى مهارات تبني الأدوار. وتعني فهم ما

الذي يراه الآخرون ويفكرون فيه ويشعرون. فضلاً عن أنهم يعانون قصوراً في مهارات اتخاذ القرارات وحل المشكلات والاستدلال الاجتماعي – الذي يعني القدرة على تفسير ما الذي يحدث حولهم. وكذلك يعوزهم بشكل واضح فهم عمليات اجتماعية كالصداقة، (٣٤، ص٨). ما المطلوب من الفرد لكي يقيم علاقة صداقة مع أقرانه، وكيف يجعلهم يحبونه. وهل الأخذ والعطاء يجعله مشهوراً بينهم. وهل يدرك أن إدراك غيره من الأقران للتشابه بهم أكثر قرباً من غيره لهم. وهل يعرف الطالب أن الصداقة تتضمن مشاركة في أحاديث حميمية، وأنها تتحسن عند مشاركة القرين بمعلومات ذات طابع خاص مع قرينه، وإلى أي مدى يعرف الطالب أن مهارات المواجهة وحسن الاستماع سوف تحسن من علاقات الصداقة. وما الذي يعرفه الطالب عن مطالب القيادة(١٦، ص١٩٢).

هذا، وقد حدد فوغن وردلي وكوكس (١٩٨٣) عدداً من المهارات تدخل في فئة مهارات العرف الاجتماعي. وصمموا برنامجاً لتدريسها، حيث تضمن الآتي:

- مهارات لغوية أساسية، مثل التمييز بين مفاهيم: المشابه ـ مقابل – المختلف، الشيء نفسه ـ مقابل ـ المغاير له أو المناظر.
- قرائن الحساسية. تدريس الأطفال ما يساعدهم على الوعي بمفاتيح التصرف في المواقف الاجتماعية، ويجعلهم قادرين على الإتيان باستجابات متنوعة تتلاءم والمواقف التي تتطلبها.
- تحديد الأهداف: تدريس الأطفال كيف تصاغ الأهداف بما يمكن من بلوغها على المدى الطويل.
- التعاطف: يدرس الأطفال مهارة تبني الأدوار، كيف يرى الطفل الأشياء بمنظار الآخر.

- التفكير البديل: يدرس الأطفال التنبؤ بالمخرجات المحتملة للمواقف المشكلة من خلال التعرف إلى الإستراتيجيات المختلفة في توفير حلول بديلة لأي مشكلة.
- التفكير في العواقب: يدرس الأطفال إستراتيجيات التنبؤ بالمخرجات المحتملة لمناهج حل المشكلات التي درسوها.
- التفكير الإجرائي: يدرس الأطفال كيفية الحصول على الهدف المرغوب باستخدام البديل الذي وقع عليه الاختيار.
- مهارات التكامل: جميع مكونات منهج حل المشكلات تدرس بطريقة يظهر فيها التكامل بين كل وحدات وأجزاء المنهج، بحيث يدرك الطالب مدى التداخل والتكامل بين كل وحدة وأخرى في كل منفرد[٣٤، ص٦].

وعلى أي حال، يمكن الاستئناس بنموذج رونالد ريجيو، (Riggio ١٩٨٦)[٤١] لتحديد نوع المهارات الاجتماعية المطلوب تدريسها. إذ يقترح ريجيو (١٩٨٦) نموذجاً للمهارات الاجتماعية تم له من خلاله الجمع بين جميع أنواع المهارات الاجتماعية، (رئيسة وفرعية) في ستة أبعاد رئيسة للمهارات الاجتماعية. على افتراض أن المهارات الاجتماعية كقدرات تتراوح بين القدرة على الإتيان بأفعال الإرسال والاستقبال عند التفاعل مع الآخرين. وهذه الأفعال من إرسال واستقبال تتطلب قدرة عامة على الإتيان بها بمهارة. وإتقان الإتيان بأفعال الإرسال والاستقبال بمهارة يعني إتقان كل أنواع المهارات الاجتماعية. فالمهارات مهما تعددت وتنوعت، فإنه يمكن جمعها في بعدين من مهارات التواصل هما: الإرسال والاستقبال. والأبعاد الرئيسة للمهارات الاجتماعية التي تضمنها النموذج تمثلت في ست مهارات اجتماعية أساسية، هي:

١) **التعبير الانفعالي:** تمثل مهارة عامة في التواصل غير اللفظي. وتعني قدرة الفرد على التعبير التلقائي والواضح بما يشعر به من

حالــة انفعاليــة. والقدرة غــير اللفظية على التعبيرعــن الاتجاهات وقرائن التوجه للآخرين.

٢) **الحساسية الانفعالية**: مهارة شخصية في تلقي وترميز التواصل غير اللفظي الصادر من الآخرين.

٣) **التحكم الانفعالي**: قدرة عامة لضبط وتنظيم التصرفات الانفعالية وغير اللفظية.

٤) **التعبيرالاجتماعي**: مهــارة عامة للتحدث اللفظــي وقدرة على دفع الآخرين للتفاعل.

٥) **الحساسية الاجتماعية**: القدرة على ترميز وفهم التواصــل اللفظي، مع المعرفة العامة بالأعراف التي تحكم السلوك الاجتماعي المناسب.

٦) **الضبط الاجتماعي**: مهارة عامة في عرض وتقديم الذات (ص٦٤٩-٦٦٠).

ويــرى رجيــو (١٩٨٦) (٤١) أن هــذه الأبعاد مــن المهــارات متكاملة، من ذلــك مثــلاً، أن من يكون مــن الأفراد متفوقــاً في مهارات التعبــير الانفعالي وتعوزه مهارات التنظيم وضــبط الذات قد يشــد إليه في البدء انتباه الآخرين ويتجاوبون معه، غير أنهم سوف يلحظون عاجلاً أو آجلاً أنه ممل جدّاً وطائش وجلــف الطباع. وبناء عليه، فإن الأشــخاص ممن يتمتعــون بقدرة هائلة على ضــبط أنفســهم ولديهم قصــور في مهارات أخرى مهمة قادرون على التكيف مع أي موقف اجتماعي، لكنهم غير قادرين على التعبير عن مشــاعرهم. وقد تعوزهم القدرة على إقامة روابط انفعالية قوية مع الآخرين.

٢- توقيت التدريس: متى يتم تدريس المهارات الاجتماعية؟

علــى الرغم مــن تعدد المهــارات التي يلــزم تدريســها لزيــادة الكفاءة الاجتماعيــة لدى الطــلاب إلا أن توقيت التدريس لها يبقى أمراً مهماً أيضــاً.

وعلى أي حال، يرتبط قرار توقيت تدريس مهارة بعينها دون غيرها بخصائص المستهدف بتدريسها (الطالب). ولتسهيل عملية تحديد توقيت تدريس مهارة محددة في مرحلة دراسية معينة يقترح الخبير التربوي في تصميم برامج تدريس المهارات لورنس سارجنت، (١٩٩٨)[٣٤] أن يصار إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل الهدف من تدريس المهارة استدراك لقصور ملحوظ عند الطالب أم لأن المهارة مناسبة له؟

٢- هل يملك الطالب القدرة المعرفية لتعلم المهارة؟

٣- هل لدى الطالب فرصة لممارسة المهارة؟

٤- هل لما يحدث من تغير في سلوك الطالب - كنتيجة لاكتسابه المهارة ـ تأثير في الآخرين المهمين في حياته.

٥- هل المهارة مطلوبة للبيئة الراهنة للطالب، أم للبيئة المستقبلية له؟

٦- هل اكتساب الطالب للمهارة الحالية أمر جوهري لبقائه في البيئة الراهنة؟

إن الإجابة بإيجاب عن هذه الأسئلة تقود لاستنتاج يتعلق بضرورة المباشرة في تدريس المهارة. وإذا كانت الإجابة عن الأسئلة من (٢-٥) بالنفي فقد يتطلب الأمر تدريس المهارة في وقت لاحق. وإذا كانت الإجابة عن السؤال رقم (٦) بالإثبات لا النفي فقد تدرس المهارة باستخدام تكنيكات التحليل السلوكي لا عن طريق التدريس باستخدام التوجيه المباشر الذي يتطلب من المتعلم تطبيق إستراتيجيات معرفية محددة[٣٤، ص٧].

وبغض النظر عن نوع المنهج المستخدم في تدريس المهارات، يجب مراعاة الفوارق الثقافية بين الطلاب كجماعات عند اعتماد أي برنامج لتدريس

المهارات. فالتواصـل كخاصـية للجماعة وما يرتبط به من مهارات اجتماعية يتأثر بالمعطيات الثقافية لأي مجتمع أو جماعة[١٧]. وقد تكون جماعة معينة في حاجـة للتدريب على مهارات دون أخـرى مقارنة بجماعة مغايرة داخل البيئة (منطقة أو إقليم) الواحدة أو بين مختلف البيئات.

٣- تدريس المهارات باستخدام منهج الدمج: مثال

يتم تدريس المهارات الاجتماعية في المدارس باسـتخدام أساليب متنوعة كالتوجيه في الفصـل والنشـاط اللاصفي، وتهيئة الجو المسـاند، والمشاركة في خدمة المجتمع المحلي. وفي البرامج الخاصـة بالفصـول المدرسية، يسعى المعلم لتنمية وتطوير كفاءة الطلاب الاجتماعية - الانفعالية من خلال التوجيه وتقديم الخـبرات التعليمية الموجهة. وفي هذه البرامج يتـم تحديد مجموعة من القيم والاتجاهات والمعلومات والمهارات التي تشكل القاعدة لنمو سليم وسلوك سوي. وتحتوي برامج القيـم والاتجاهات على قيم حول الذات وأخرى حول الآخرين، كاحترام الذات واستشـعار المسـؤولية الاجتماعية، والالتـزام بالقيم، ومراعاة الأعـراف والتقاليـد، والعنايـة والاهتمام بالآخريـن، والتعـاون معهم، وعدم التعدي على حرماتهم، واحترام الملكية الخاصة والعامة. في حين تتضمن برامج المهـارات مهارات إدارة الـذات، والتوكيد والتعاطف، وحل المشـكلات، واتخاذ القـرارات والتواصـل. وبهـذه الطريقة يتحقق للمدرسـة الجمع بـين المطالب الاجتماعية - الانفعالية والمهام المدرسية ليسهم ذلك في نمو شخصية سوية.

وهذا الجزء من الكتاب سـوف يزود المدرسـ بأفكار حول كيفية تدريس المهارات في سياق أداء المهام المدرسية. وللمدرس أن يبتكر من الأمثلة ما أمكن لـه أن يبتكر. وعلى المدرس أن يتذكر أن تدريس المهارات ليس مقصـوراً على ما يقدمه للطلاب منها في الفصـل، إذ يمكن أن يعزز المدرس من اسـتخدام الطـلاب للمهارات خلال الأحداث المدرسـية اليومية كالأنشـطة الرياضـية

والرحلات والمناسبات وغيرها من الأنشطة غير الصفية. وهناك الكثير من الأحداث المدرسية التي يمكن للمدرس أن يزود في أثنائها الطلاب بتوجيهات وفرص للتدرب وممارسة المهارات المناسبة. والتدريس للمهارات في هذه المواقف يمكن أن يسهم في تقوية العلاقات بين الطلاب والمدرسين. فضلاً عن أن التدريب في هذه المواقف يساعد على منع أو على أقل تقدير الحد من ظهور بعض التصرفات غير اللائقة التي قد تصدر من بعض الطلاب في مثل هذه المواقف. ومن أمثلة المهارات التي يمكن للمدرس أن يدرب الطلاب عليها خلال الأحداث والمناسبات المدرسية المختلفة ما يأتي:

١) **الأحداث الرياضية والرحلات:** مناسبة للتدريب على مهارات حركية وأخرى اجتماعية كضبط الذات وتوكيد الذات والتعاطف والتعاون وحل المشكلات وفض النزاع واتخاذ القرار وبناء العلاقات وكسب الصداقات.

٢) **الزيارات:** تمثل الزيارات التي تقوم بها لجان النشاط الاجتماعي في المدرسة فرصاً لتدريب الطلاب على مهارات:

- . الترحيب بالضيف، (استقبال/ حديث/ وداع).
- . إظهار التقدير والاحترام.
- . التعامل مع المواقف المحرجة.
- . تجاهل التصرفات غير المناسبة من قبل الضيف أو المضيف.
- . التحكم في الانفعالات عند ظهور ما يثيرها.

٣) **الفسح والإجازات:** خلال أوقات الفسح والإجازات يمكن مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات، مثل:

- . إنهاء الواجبات وإتمام المهام المدرسية بفاعلية.
- . مقاومة الضغوط السلبية للأقران.
- . الاختيار من بين البدائل المتاحة عند تعدد الخيارات.

ويمكن أن يستثمر اللعب في أثناء الفسح لمساعدة الطلاب على تعلم مهارات التواصل وتبني الأدوار والتعاون والتنافس وممارسة النفوذ وإدارة الصراع.

٤) **أداء الاختبارات:** الاختبار مناسبة للتدرب على مهارات وقيم، مثل: إبداء الاحترام والاستعداد والمثابرة والالتزام والانضباط، وقيم الأمانة والإخلاص.

٥) **توظيف مقررات الآداب:** المطالعة والقراءة.

تستخدم القصص الواردة في مقررات الآداب (مطالعة وقراءة) بطريقة فاعلة لتدريس مهارات اجتماعية مختلفة. وسواء يقرأ المدرس النص على الطلاب، أو أن يكلف أحد الطلاب بقراءته، أو أن يدفع المدرس الطلاب ليقرؤوه قراءة صامتة كجزء من مقرر القراءة، فالمدرس يمكن له أن يركز عند مناقشة النص مع الطلاب على المهارات المستخدمة من قبل الشخصيات التي وردت في متن النص، أو تلك المهارات التي يرى أن الطلاب في حاجة إليها. وفي تنظيمه لقصص القراءة خلال السنة الدراسية، على المدرس أن يحدد المهارات التي تتضمنها كل قصة في كتاب المطالعة أو القراءة. ويمكن أن تقدم التوجيهات الخاصة بكل مهارة من خلال طرح المدرس لأسئلة حول أحداث القصة وشخصياتها. ويدرب المدرس الطلاب على استحضار المواقف التي يجدون فيها أنفسهم غير قادرين على متابعة التوجيهات. ثم كيف يتغلبون على هذه الصعوبة. ويمنحهم وقتاً لتحفيزهم على اتباع التوجيهات من خلال تكليفهم بواجبات مصحوبة بتوجيهات لأدائها.



الجزء الثاني

تعليم وتدريس القيم

الفصل الأول

- **التعريف بالقيم**
  - تعريف القيم.
  - الحاجة لتعلم القيم
  - القيم والمهارات الاجتماعية.

- **القيم والنمو الخلقي:**
  - النموالخلقي عند بياجيه
  - النمو الخلقي عند كلبرغ
  - جذور النمو الخلقي
  - الهدف من تدريس القيم



التعريف بالقيم

- **تعريف القيم:** تبدو القيم في شكل معتقدات تنطوي على تقدير قيمي تسهم في تحديد مواقف الأفراد من الموضوعات المختلفة في بيئاتهم[٣١]. وتمثل مواصفات تتعلق بما هو مرغوب. تؤصل بعمق للمعايير التي تحدد التوجهات المستقبلية للأفراد، وتبرر لما حدث من ماضي الأفعال. ترتبط باتجاهات وشخصيات الأفراد وتعزيز الذات والحفاظ على تقدير الذات[٤٢]. وفي الوقت نفسه، تُعدّ القيم نتاجاً لعملية تنشئة اجتماعية تمتد عبر مسار حياة الفرد. إذ تعكس قيم الأبناء قيم الوالدين والمدرسين والأقران والأصدقاء والثقافة والدين. وبعض القيم انعكاس لما يقرأ الفرد أو يشاهد أو نتاج خبرة مباشرة له مع الحياة، وما الأخلاق إلا انعكاس لقيم الشخص، حيث تمثل تقويماً من قبل الفرد لما هو صواب أو خطأ. وتنطوي الأخلاق على قبول القواعد والأعراف التي تحكم سلوك الفرد في علاقته مع البيئة والآخرين. والأخلاق مؤشر على مستوى الفضيلة لدى الشخص. وللفضيلة عناصر مكونة لها، تتألف من منطق ومشاعر وسلوك. ويتمثل المنطق بالقدرة على فهم القواعد التي تحكم السلوك والتمييز بين الصواب والخطأ وتبني منظورالآخر. وتتمثل المشاعر في التعاطف والإحساس بالذنب عند ارتكاب مخالفة أو خطأ. في حين يتمثل السلوك في تصرفات معاضدة أو مضادة للمجتمع[٣١].
- **الحاجة لتعلم القيم:** القيم ـ كما أسلفنا – معتقدات واتجاهات حول ما يجب أن تكون عليه الأشياء، وترتبط بكل ما هو مهم للفرد من موضوعات الحياة (سياسة ودين، تربية وتعليم، مال وجنس وعلاقة بالآخرين). ويمر العالم اليوم بتحولات اجتماعية واقتصادية كبيرة طالت كثيراً من النظم الاجتماعية والثقافية بما في ذلك نظام القيم. وشاهد على هذا التحول ما أشارت إليه الدراسات المعاصرة في مجال العلاقات الأسرية من تحول في نظام القيم الأسرية نحو كبار السن عالميّاً[٤٣]. وما انتهى إليه

الدخيل الله (٢٠٠٥) [٤٣] من نتائج دراسته عن احترام الوالدين للأبناء بين عينة من أفراد المجتمع السعودي توحي بتدنٍّ في تأثير القيم السائدة في المجتمع على أساليب تعامل الأبناء مع الكبار وبالذات الوالدين. في المقابل، يلاحظ تصاعد في اهتمام الشخص بذاته على حساب الاهتمام بالآخرين خاصة بين معاشر الشباب. فالاهتمام بالرفاهية والثراء الشخصي حل محل الاهتمام بتطوير فلسفة ذات معنى في الحياة. وفي مجتمع كالولايات المتحدة يقارن سانتروك (٢٠٠٣) بين طموحات الشباب قبل (٢٠) عاماً وما يتطلعون إلي تحقيقه هذه الأيام، لينتهي من المقارنة إلى أن التزام الطالب بتحسين وضعه المالي أهم الأسباب التي تدفعه لمواصلة دراسته الجامعية. إذ بلغت نسبة القول به كسبب للالتحاق بالكليات بين الطلاب (٧٠٪) عام (٢٠٠٠). في حين بلغت نسبة من قال به بين الطلاب (٥٠٪) عام (١٩٧١). ويتابع القول: إن بوادر للتحسن في قيم الطلاب بدت تظهر في الأفق، حيث الاهتمام أكبر برفاهية المجتمع. وقد يعزى ذلك - في جانب منه - إلى العناية بالقيم من اهتمام بالآخرين والتأكيد القوي على المسؤولية الاجتماعية التي تحرص أساليب التنشئة في البيت والمدرسة على تحقيقها في الناشئة كمخرجات اجتماعية مرغوبة [١٦، ص٣٩٧].

ومن مظاهر التغير الاجتماعي التي طالت نظم القيم في المجتمعات لتعطل دورها كعوامل ضبط لسلوك الأفراد الاستخدام المفرط لوسائل الأعلام ولا سيما شبكات التواصل الاجتماعي. وقد أكد البحث العلمي التأثيرات السلبية لها على العلاقات الاجتماعية [١٥]. ويتمثل التأثير في أن أفراد الأسرة يصرفون جزءاً كبيراً من أوقاتهم في استخدام هذه التقنيات على حساب التواصل بينهم. وقد يسهم انشغال الكبار بإدارة أعمالهم خارج المنزل في زيادة انشغال الأبناء بهذه التقنيات على حساب الانشغال باهتمامات أخرى. ولا شك أن ذلك سوف يفوت عليهم فرص تعلم ما هم أحوج إليه في علاقاتهم مع غيرهم كالقيم ومهارات التعامل مع الغير. وكل

ذلك يمدنا بشـواهد من الواقع على أهمية تعلم وتدريس القيم وما يرتبط بها من مهارات.

وعمومـاً، القيم مخرج من مخرجات التنشـئة للأفراد. ونوعية المخرجات محكومة بالأسـاليب المسـتخدمة في التنشئة. والمدرسـة إحدى وكالات التنشئة. لذا، تبنت كثير من المجتمعات برامج عامة وأخرى خاصـة تعنى بتعليم وتدريس القيم في المعاهد والمدارس. وفي الأوسـاط العربية، نحن أحوج ما نكون لمثل هذه البرامج في مدارسنا لتثبيت الأصيل من القيم والحفاظ على ما كاد يندثر منها.

- **القيـم والمهارات الاجتماعيـة**: يرتبط التزام الفرد بالقيم والمثل والأخلاق بمدى إتقانه لإتيان السـلوك بمهارة. وكما سـيأتي لاحقاً، سوف نلاحظ أن مهارتـي ضـبط الذات والتعاطف مطالـب للخلق الكريم ومـا ينطوي عليه من قيم ومثل سـامية. ومن مناهج التعلـم الاجتماعي- الانفعالي ما يعرف بمناهـج «التعلم الخلقي». وتهدف برامجه إلى تنشـيط المدرسـة والمجتمع المحلي لتبني وإشـاعة مجموعة مـن القيم كالأمانة والاحترام واستشـعار المسـؤولية والعدل والإنصـاف والولاء للجماعة والانتماء للأوطان. بجانب إكسـابهم مهارات التفاعل مع الآخرين بكفاءة كالتواصـل والتعاطف وحل المشـكلات وفض الصـراعات. وتكمن أهمية هـذه البرامـج في أنها توفر فرصاً مناسبة للطلاب كي يخبروا قيمة السلوك القويم والعناية والاهتمام بالآخرين ولا سـيما الكبار منهم. فضـلاً عن أن هذه البرامج تحفز النمو الوجـداني للطلاب من خلال ممارسـة أنشـطة ذات طابـع وجداني، مثل العناية بمن هم في حاجة إلى اهتمام ورعاية كالرضع وكبار السن والضعفاء والعجزة والرفـق بالحيوان. عدا العناية بتنميـة بعض الحرف والهوايات، كزراعة النباتات والعناية بالأشجار وملاحظة نموها وتلبية مطالب نموها. وفي هذا توسيع لمفهوم القيم عن طريق تعزيز وعي الطالب بأهمية معطيات البيئة وقيمة الحفاظ عليها.

• القيم والنمو الخلقي

ينمـو الفرد خلقيّاً كما ينمو جسـميّاً ومعرفيّاً. وسـوف نتعرف إلى بعض مظاهـر النمـو الخلقي للفـرد وعلاقتها بنمو قيم الفضـيلة لديـه من خلال استعراضنا لمعطيات أبرز النظريات في تفسير النمو الخلقي.

- **النمو الخلقي عند بياجيه:** خلص بياجيه (١٩٧٢)[٤٤] من دراسـته للنمو المعرفي، وما يصـاحبه من تطورات في أخـلاق الأطفال بأن تفكير الأطفال حول الأخلاق والفضـيلة يتوقف على نضـجهم نمائيّاً، وأن التفكير الخلقي لديهم يظهر على مستويين متمايزين من النمو، هما: مستوى فضيلة الاتباع وفضيلة الاستقلال.

- **أولاً: فضيلة الاتباع:** تُعدّ أولى مراحل النمو الخلقي. تظهر عند السنة (٤-٧) مـن العمر. خلالها، ينظر الطفل للعدالة وقواعد التعامل كخصـائص عالميـة الطابع غير قابلة للتغيير، بعيدة المنال عن تحكم النـاس بها. والمتبع في فضـيلته، يحكم على الصـواب والخيرية في السلوك من خلال الأخذ في الحسـبان تبعات السـلوك وليس نيات الفاعل. من ذلك مثلاً، عند محاولة سـرقة كعكة من محل بيع للكعك والتسـبب في كسـر أكواب، يقول: إن كسر كوبين عرضـاً أسـوأ من كسـر كوب واحد مع سـبق النية والقصد. ويعتقد الطفـل - عند هذا المسـتوى مـن التفكير الخلقـي - أن القواعد غير قابلة للتغيـير وتحكـم من قبل الأقوياء من أصـحاب السـلطة والنفـوذ. ويعتقد بالعدالـة المطلقـة. وفي حالة كسـر أي قاعـدة أخلاقية، يعتقـد الطفل أن المخالفة مرتبطة آليّاً بالعقوبة. لذا، يجب المباشرة في تنفيذ العقوبة.

- **ثانيـاً: فضيلـة الاستقلال:** تمثل المرحلة الثانية من مراحل النمو الخلقي. تسـم الأطفال الكبار (نحو١٠ سنوات فأكثر). خلالها، يصبح الطفل على وعـي بـأن القواعد والقوانين مخترعة من قبل البشـر. وعنـد الحكم على تصـرفات النـاس، يلزم أن يأخـذ الفرد في الاعتبار نيـات الفاعل وتبعات

الفعل. وفي المثال السابق، حكمه عكس حكم الطفل في المستوى الأول. وعلى النقيض، يدرك الطفل عند هذا المستوى من النمو الخلقي أن العقوبة تخضع للمعالجة اجتماعيّاً. وتظهرعند توافر شاهد على المخالفة له علاقة بالواقعة عند حدوثها، ومع ذلك تبقى العقوبة ليست حتمية، ويمكن تجنبها.

وعموماً، الأطفال من (٧-١٠) سنوات في حالة تنقل بين المرحلتين، يراوحون في الخبرة بين معالم كل مرحلة(١٦، ص٣٨١).

- **النمو الخلقي عند كلبرغ:** لقد انتهى لورنس كلبرغ (١٩٨١) بأن هناك ست مراحل مميزة للنمو الخلقي تتماهى مع التغيرات التي تطرأ على نمو الفرد الفكري (العقلي- المعرفي). تبدأ هذه المراحل عند نحو سن السادسة من العمر لتواصل النمو حتى الكبر. ويمكن تلخيص أبرز نتائج جهود كلبرغ(١٩٨١)(٤٥) حول النمو الخلقي في الآتي:

١- التغير في مستوى النمو الخلقي يحدث تدريجيّاً. وينجم التغير عن خبرات اجتماعية متعددة. ويتحرك بعض الأفراد أكثر من غيرهم في مرورهم بسلسلة المراحل. ويتقدم آخرون دون غيرهم بشكل أكبر. هذا، وقد توافرت شواهد كثيرة تؤكد أن كل الأفراد يعبرون هذه المراحل ونادراً ما يكون هناك خروج عليها أو عودة لمرحلة بعينها بعد اجتيازها. وإن حدث اختلاف في النمو الخلقي بين الأفراد فهو اختلاف نسبي. وقد كشفت الدراسات عبر الثقافية وأبحاث الفروق بين الجنسين عن حقائق تتعلق بمحتوى النمو الخلقي، من ذلك: أ) المثالية في الخلق ليست قطعية ولا عالمية الطابع، ب) أن المستويات العالية من المنطق مطلب أساس لبلوغ أعلى مستوى من النمو الأخلاقي. على أن المنطق وحده ليس شرطاً كافياً. فالمستويات العليا من النمو في الأخلاق نتاج ثقافة وتاريخ الأفراد والمجتمعات(٢٣، ص٤١٧-٤١٩).

٢- الخبرات التي توفر للفرد فرصاً لتبني الأدوار (وضع الفرد نفسه مكان غيره) تسرع في التقدم في النمو الخلقي عبر المراحل. مثلاً، الأطفال ممن تتعدد علاقتهم بأقرانهم يميلون لأن يكونوا أكثر تقدماً في مراحل النمو الخلقي من أولئك الأقل تفاعلاً مع أقرانهم، وأن من يشجعه والداه من الأطفال على التعبير عن وجهة نظره، ويشارك عائلته في القراءة، أكثر تقدماً في منطقه الخلقي من أولئك الذين يحظون بتشجيع الآخرين[٣١، ص٤٨٠].

نافذة رقم (١) النمو المعرفي عند بياجيه

يتماهى النمو الخلقي في مراحله مع النمو المعرفي. ووفقاً لعالم النفس السويدي بياجيه (١٩٧٠)[٤٤] يمر الفرد في نموه المعرفي بأربع مراحل هي:

١- **المرحلة الحسية** (الفترة من الولادة ـ الثانية من العمر): النمو الفكري في الغالب غير لفظي. والاهتمام منصب على التنسيق بين المدخلات الحسية والاستجابات الحركية.

٢- **مرحلة ما قبل العمليات،** (الفترة من ٢- ٧ سنوات): فترة يبدأ فيها الأطفال باستخدام اللغة والتفكير الرمزي، لكنها تظل حدسية ومتمركزة حول الذات. إذ إن استخدام الطفل للمنطق والتبرير قليل. ويظهر ارتباطاً في استخدام الألفاظ بما يتناسب وما تمثله من موضوعات. ويبدو غير قادرعلى تبني وجهات نظر الآخرين.

٣- **مرحلة العمليات القطعية** (الفترة من ٧-١١): يبدأ خلالها الأطفال استخدام مفاهيم الوقت والفراغ والكتلة والأرقام لكن بطرق مبسطة وقطعية. فالتجميع والأوزان والكتل تبقى كما هي لا تتغير، وإن تغيرت أشكال ومقاطع الموضوعات. وتنمو القدرة على تقليب الأفكار والعمليات العقلية.

٤- **مرحلة العمليات الرسمية** (الفترة من ١١- فما فوق): فترة موسومة بتمكن الفرد من البدء في إجراء عمليات معرفية متقدمة كالتجريد والتنظير والتفكير الافتراضي (يفترض ـ يخمن ـ يسقط)، (كون، ٢٠٠، ص٩٥)[٦].

- **جذور القيم والأخلاق:** توجه حديث جدّاً في تفسير نمو الأخلاق وأصول الفضيلة والقيم يعود بها إلى الحدس والبديهة بعيداً عن التفسيرات المبنية على افتراض النمو معرفيّاً أو خلقيّاً عبر مراحل، كما في تفسير جان بياجيه ولورنس كلبرغ يتزعمه السيكلوجي جوناثان هايدت (٢٠١٠). إذ يعتقد هايدت أن كثيراً من فضائلنا تمتد جذورها في أعماق ما نملكه من بداهة وحدس أخلاقي. وما يحدث في أي موقف أخلاقي أن تنطلق منا فجأة مشاعر أخلاقية أو بدهيات مبطنة وجدانيّاً. وطبقاً لهذه النظرة الحدسية، أن العقل يصدر أحكاماً أخلاقية آليّاً وبسرعة مثل ما أنه يصدر أحكاماً جمالية. نحن نشعر بالامتعاض عند رؤيتنا لأناس متورطين في تصرفات مخزية أو لا إنسانية. في المقابل، نشعر بالابتهاج والحنو والدفء يتوهج في صدورنا عندما نرى أناساً يظهرون كرماً غير معهود أو يبدون رأفة وشفقة أو يظهر منهم ما يشير إلى شجاعة. وعلى حد تعبير هايدت، مثل هذه المشاعر توقد لهيب التبرير الخلقي لدينا[في ٤٦، ص١٩٥].
- **الهدف من تدريس القيم:** تهدف برامج تدريس الطلاب القيم والأخلاق إلى: ١) مساعدة الطلاب على الوعي بأن لكل إنسان قيمه، ٢) تنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية بين الطلاب لما فيه خيرهم وخير الآخرين من حولهم، ٣) تقدير دور القيم في منح الحياة معنى وقيمة، ٤) تثمين أهمية القيم كضابط لتصرفات الأفراد وحمايتهم من الانحراف، ٥) زيادة وعي الطلاب بأن الالتزام بالقيم مطلب شخصي واجتماعي. إذ إن فيها استثماراً للذات وحفظاً لمصالح الآخرين[٤٧]. وإن القيم كأخلاق تسهم في استمرارية بقاء الأمم والأفراد، يقول الشاعر:

إنما الأمم الأخلاق ما بقيت   فإن هموا ذهبت أخلاقهم ذهبوا

والخلاصة، أن التفكير الخلقي يمكن أن يحرز تقدماً ليبلغ مستويات عليا من الفضيلة عن طريق التعرض لنماذج في الأخلاق ومناقشة للمسائل الأخلاقية مع أشخاص على مستويات أعلى من مستوى الفرد في الفضيلة والخلق. ويجادل كلبرغ كما هي الحال مع بياجيه بأن التفاعل مع الأقران جزء مهم من التحفيز الاجتماعي الذي يشكل تحدياً يدفع الأفراد إلى تغيير توجهاتهم الأخلاقية. فإذا كان الكبار يفرضون التنظيمات على الأطفال، فإن التبادل (الأخذ ـ العطاء) عند التفاعل مع الأقران يزود الأطفال بفرص لتبني دور الشخص الآخر. وتكون النتيجة استحداث قواعد جديدة بطرق ديموقراطية. والوالدان اللذان يسمحان بالمحادثة مع الأبناء لمناقشة موضوعات مبطنة بالقيم يعززان التفكير الأخلاقي المتقدم لدى أبنائهم[١٦، ص٣٨٤].



الفصل الثاني

الأطر النظرية والمناهج في تدريس القيم

أولاً: الأطر النظرية

١) إطار المهارات الخلقية

٢) إطار العناصر الأربعة للتربية الخلقية

ثانياً: مناهج تدريس القيم

١- المناهج المخفية

٢- منهج توماس جورد في تدريس الأخلاق

٣- منهج التربية الخلقية على السمت

٤- منهج التربية الأخلاقية المعرفية

٥- منهج إيضاح القيم

٦- برامج تعليم تقديم الخدمة



الأطر النظرية والمناهج في تدريس القيم

أولاً: الأطر النظرية: تتعدد الأطر النظرية التي تؤسس لتدريس القيم الأخلاقية. وتتراوح بين مذهبين رئيسين هما: ١) سلوكي اجتماعي - معرفي، يؤكد على الدعم للسلوك المناسب من خلال الاقتداء بنماذج من السلوك القويم والتعزيز للالتزام بالأخلاق عن طريق المكافأة. والقيم المطلوب تعلمها تكون محددة سلفاً، ومدمجة في المنهج المدرسي، ٢) معرفي نمائي قوامه معطيات نظريات النمو الخلقي لكلبرغ ومن جاء بعده. ويؤكد أصحاب هذا المذهب على البنية الشخصية والاجتماعية للفضيلة والقيم. وعلى أي حال، سوف نعرض لأمثلة عن كل منهما.

١) **إطار المهارات الخلقية:** لقد تمكن عالم الاجتماع الأمريكي والرائد في دراسة وتدريس الأخلاق إميتي أتزيوني، (١٩٩٧)[٤٨] من تطوير إطار عملي يساعد على تحويل المظاهر المختلفة للنمو الخلقي عند الطلاب والمعلمين إلى مهارات ميسور تعلمها. ويرى في إطاره المقترح أن تعلم الأخلاق في الأساس يقوم على إتقان مهارتين رئيستين هما: ١) **مهارة التعاطف**، ٢) **مهارة انضباط الذات** discipline self. ويجادل إتزيوني بأن هاتين المهارتين مطالب سابقة للنمو الخلقي. ولا نمو للخلق القويم عند الفرد إلا بتوافرهما. وقدرة الفرد على الإتيان بهما كفيل بتحسين خلقه وتطوير قيمه. فالتعاطف يسمح للطفل بأن يقدر وجهة نظر الآخر ويثمن مشاعره. ومن ثم، يتمكن الطفل من التمييز بين الصواب والخطأ، ويحدد مقدار التعدي على قيم العدل والفضيلة، ويحسن تقدير أوجه القصور في العناية والاهتمام بالآخرين. وعموماً، لا يمكن لنا تعلم الخصال التي نقيم لها وزناً إلا عندما نقف خارج ذواتنا لنتمكن من استطلاع عواقب أفعالنا، أي نتعاطف مع الآخرين. وانضباط الذات ينمي

الاستعداد في الإقدام على إتيان الأفعال والقدرة على التحكم فيها، ويعزز المحافظة على ما يؤمن به الشخص من قيم، ويدعم سعي الشخص لما يصبو لتحقيقه من أهداف. إن مهارتي التعاطف والانضباط في الذات تزودنا بقاعدة متينة للسلوك الخلقي[٤٧].

ووفقاً لبيرث وبرمان (١٩٩٧) أن التدريب على التعاطف أو انضباط الذات كمهارة يتطلب تعلم ما يأتي:

١) المهارات الأساسية في صنع القرار وتبني المنظور.

٢) التدرب على تأجيل الإشباع والتغلب على العوائق ومقاومة الضغوط.

٣) تطوير قائمة من القيم الإيجابية التي يمكن ترجمتها في أفعال وتصرفات.

٤) تعلم التصرف بمسؤولية.

٥) تحين الفرص لاختيار وإتقان المهارات بشكل فاعل.

٦) تصميم كل الأنشطة التعليمة في سياق نمائي ارتقائي يأخذ في الحسبان التدرج في نمو القيم والمهارات، واختلاف حاجات ومطالب الأفراد المستهدفين بالعملية التعليمية، فلا يضار الطالب ولا المدرس ولا المجتمع. إذ يختلف معنى التعاطف وانضباط الذات باختلاف خلفيات الطلاب، ويتغير بتغير مطالب المرحلة العمرية لهم وخبرات كل منهم[٤٧، ص ٢٧].

٢) **إطار العناصر الأربعة للتربية الخلقية:** في السياق نفسه، يقترح رست وزملاؤه (١٩٩٩)[٤٩] إطاراً للتربية الخلقية يتألف من أربعة عناصر. كل عنصر منها يسلط الضوء على الموضوعات التي يجب أن يتعلمها الطلاب في سبيل تشجيعهم على الالتزام بالأخلاق عند التعامل مع الآخرين وتهذيب تصرفاتهم أخلاقيّاً. ويفترض أن تكون هذه العناصر موجهة لبرامج التعليم الخلقي في أي وسط تربوي. والعناصر هي:

١) **الحساسية الأخلاقية:** تتمثل في تفسير أي موقف بأنه أخلاقي. وفي هذا تأكيد على أن السلوك الخلقي لا يمكن أن يظهر إلا حال أن الفرد قيّم الموقف على أنه موقف أخلاقي، حيث يكون عندها واعياً بكيفية تأثير تصرفاته في الآخرين.

٢) **الأحكام الأخلاقية:** تتمثل في حكم الفرد على أي تصرف بأنه أكثر أخلاقية من غيره. وفي هذا تأكيد على عملية الانتقاء للتصرفات، عن طريق اختيار الإتيان بتصرف معين وتفضيله على غيره.

٣) **الدافعية الأخلاقية:** تتمثل في تقديم كل ما هو أخلاقي على غيره من الاهتمامات الأخرى كالمهنة والعلاقات الوجدانية و الولاءات التنظيمية وغيرها. وفي هذا تأكيد على أن ما كان أخلاقيّاً يعلو فوق غيره مما يُعدّ مهمّاً. فلا شيء يعلو فوق ما كان أخلاقيّاً مهما كان مهمّاً في حياة الفرد.

٤) **السمت الأخلاقي:** ويتمثل في قدرة الفرد على الإتيان بتصرفات تخدم خياراته الخلقية. وفي هذا تأكيد على عملية الإتيان بوتيرة من التصرفات المناسبة. خلالها، يتجنب الفرد الملهيات ويحافظ بشجاعة على مواصلة الممارسة الخلقية حتى تصبح لذاته سمتاً ولسلوكه طبعاً(في ١٥، ص٤٧١).

ثانياً: مناهج تدريس القيم: يمكن مساعدة الأطفال على تطوير القيم الخلقية لديهم من خلال أساليب في التعلم تقوم على فكرة الاقتداء ومحاكاة النماذج والتوجيهات المباشرة والخبرة والممارسة المتواصلة. ويؤدي الكبار دوراً رئيساً في عملية التعليم باستخدام هذه الأساليب سواء أكانوا والدين أم مدرسين أم حتى إداريين. ويقترح بيرث وبرمان (١٩٩٧) [٤٧] أن تعمل المدارس كحلقة وصل تعقد في ردهاتها اجتماعات أولياء الأمور مع المعنيين من أعضاء هيئة التدريس والإداريين في المدرسة. يعرض فيها أولياء الأمور خبراتهم وملاحظاتهم ويتدارسونها مع هيئة المدرسة. وأن يشجع الطلاب

على التدرب على تعلم القيم واكتساب المهارات داخل المدرسة. وأن يستخدم المدرسون مناهج حل المشكلات لضبط سلوك الطلاب، فضلاً عن الاجتهاد في استثمار معطيات بيئة الطالب الخارجية للاستفادة منها في التدريب ومواصلة التدرب على القيم والمهارات.

١) **المناهج المخفية**: قد لا تتبنى المدارس برامج خاصة في تدريس القيم والأخلاق لكي يتحقق لها تربية الناشئة على الأخلاق عن طريق المنهج الخفي. Hidden Curriculum. فالجو الخلقي العام للمدرسة يعكس عمليّاً نوع القيم والأخلاق المطلوبة من الطلاب. فالنظم والقواعد التي تحكم تصرفات الطلاب والمدرسين والإداريين في الفصل والمدرسة، وطبيعة العلاقات المتوقعة بينهم والمواد الدراسية وما يرتبط بذلك من تعليمات وتوجيهات محددات رئيسة لنوعية القيم المطلوبة. ويعمل المدرسون والطاقم الإداري في المدرسة كنماذج ومصادر اقتداء للسلوك الحسن المتوقع الإتيان به من قبل الطلاب. وتنتقل الاتجاهات الإيجابية والسلبية حول ممارسات أخلاقية كالتقدير والاحترام للآخرين وممارسات لا أخلاقية كالغش والكذب والسرقة عن طريق التفاعل مع الأقران داخل الفصل وخارجه. وعموماً، طبيعة التنظيم والأنظمة للمدرسة تسهم في بناء نظام أخلاقي داخل المدرسة[١٦، ص٣٩٤].

٢) **منهج توماس جوردن في تدريس الأخلاق**: من المناهج المعتبرة في تدريس القيم منهج توماس جوردن (١٩٨٩)[٥٠] الذي يقوم على فكرة تشجيع إقامة علاقة دفء ومساندة بين الطالب والمدرس. يكون فيها المدرس حساساً ومتقبلاً للطالب لا ناقداً. وفوق ذلك، يؤكد جورن ضرورة أن يمارس المدرس الحد الأدنى من الضبط للطلاب، وأن يبذل قصارى جهده في فهم الطالب، وأن يشركه في حل مشكلاته، وأن يعمل على مساعدة الطلاب لتنمية إحساسهم بالتحكم في تصرفاتهم والضبط لذواتهم، وأن يعودهم على ممارسة إصدار الأحكام على ما كان من التصرفات صواباً

أو خطأ، وألا يشغل المدرس نفسه بضبط سلوك الطلاب. ولو حدث في موقف خلاف أن كان الطالب مصدر المشكلة، فإن دور المدرس يجب أن يقتصر على الاستماع الناقد للطالب حتى يتمكن من فهم ظاهر وباطن ما قاله حول مشكلته، وفي نظر جوردن، أن ذلك يتحقق للمدرس باستخدام التشجيع غير اللفظي كالإيماءات وهز الرأس (استماع ناقد) مصحوباً بعبارات غير موجهة (استماع نشط) التي تلخص وتعيد وتعكس ما قد قيل من قبل الطالب؛ ليثبت المدرس للطالب أنه حقّاً قد فهم مشاعر الطالب وفحوى رسالته بوضوح تام (في١٥، ص٢٦٣).

٣) **منهج التربية الخلقية على السمت** Character Education: السمت (بالفتح) القصد والسكينة والوقار. وسمت الرجل إذا كان ذا وقار، وهو حسن السمت أي الهيئة. والسمت (بالكسر) القصد والهدى والاستقامة[٥١، ص٢٨٧]. والتربية الخلقية على السمت منهج في تدريس الأخلاق يقوم على فكرة تدريس الطلاب آداب الفضيلة الأساسية للحيلولة دون انحرافهم وتورطهم في تصرفات غير أخلاقية، يلحقهم بسببها ضرر أو يتسبب التورط فيها بإلحاق أذى بالآخرين. فالافتراض أن تصرفات سلبية كالكذب والسرقة والغش أعمال مشينة. ويجب أن يدرس الطلاب هذه الحقيقة طوال فترة تعليمهم. ويفترض أن يكون لدى كل مدرسة قائمة من الأخلاقيات تدرس للطلاب بدقة ووضوح. ويجب أن تقابل أي مخالفة أو خروج على القائمة بالعقاب. ويتم تدريس القيم المرغوب تعلم الإتيان بها أو تلك التي ينبغي تجنبها عن طريق التعريف بالقيم والمناقشة حولها في الفصل وتمثيل الأدوار ومكافأة الطالب على الإتيان بالسلوك اللائق. وانتشرت في بلاد كالولايات المتحدة الأمريكية كثير من حركات التربية على السمت مثل شبكة تعليم السمت وإعلان آسبن – Aspen للتربية على السمت[١٦، ص٣٩٥]. وحديثاً، تركز برامج السمت الخلقي على تنمية كامل الخلق، تفكيراً ومشاعر وعملاً بما هو خير. على افتراض أنه بمقدار ما ينضج تفكير

الأبناء، يصبح سلوكهم أقل أنانية والاهتمام لديهم يزداد. وتعلم برامج السمت الخلقي الأبناء التعاطف مع مشاعر الآخرين، وضبط الذات المطلوب للتحكم بالاندفاعات، وتأجيل الإشباع الآني لأمور صغيرة في سبيل الحصول على مكافآت أكبر مستقبلاً. وأولئك الذين يتعلمون حقّاً تأجيل الإشباع يصبحون أكثر استشعاراً لمسؤولياتهم الاجتماعية، وأكثر نجاحاً أكاديميّاً، وأكثر إنتاجية[٤٦].

٤) **منهج التربية الأخلاقية المعرفية**: منهج تربوي مبني على الاعتقاد أن الطلاب يجب أن يتعلموا أشياء ومفاهيم قيمة، مثل العدالة والديموقراطية كمطالب لنموهم الأخلاقي. وكثير من برامج التربية الخلقية المعرفية مؤسس على قواعد مستمدة من معطيات نظرية كلبرغ في النمو الخلقي. ومن أمثلة تطبيقات هذه المناهج، أن يتقابل طلاب المرحلة الثانوية طوال فصل دراسي لمناقشة عدد من الموضوعات الأخلاقية. ويقتصر دور المدرس عند كل لقاء على تسهيل عملية النقاش لا التوجيه وإدارة الفصل. والهدف من الاجتماع والمناقشة أن يحرز الطلاب تقدماً ملحوظاً في تنمية قيم أساسية لديهم كالتعاون والثقة والمسؤولية وروح الاجتماع. وتؤكد نتائج العمل بهذه البرامج على العناية والحساسية والاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين مجاميع من تعرض لها من الطلاب[١٦، ص٣٩٦].

٥) **منهج إيضاح القيم** .Value Clarification: منهج تربوي ينشد مساعدة الناس على فهم مسائل أخلاقية، مثل: ما الغاية من الحياة أو الوجود، وما الأشياء التي تستحق منك أن تكابد وتكافح للعمل من أجلها؟. باستخدام هذا المذهب، يشجع الطلاب على تحديد ما لهم من قيم، وفهم قيم الآخرين من حولهم. ويختلف هذا المنهج عن منهج التربية على السمت في أن برامج إيضاح القيم لا تقترح على الطلاب ماهية القيم التي يجب أن يتبنوها. فالمستفيد من البرنامج هو من يحدد ماهية القيم والأخلاق اللازم عليه العمل بها. ومن المآخذ على برامج إيضاح القيم تجاهلها لما

تم التعارف عليه من القيم المقبولة بين الناس. فضلاً عن الفشل الذريع لها في التأكيد على السلوك القويم(١٦، ص٣٩٥).

٦) **برامج تعليم تقديم الخدمة:** شكل من أشكال التربية التي تحفز الطلاب على استشعار المسؤولية الاجتماعية نحو الغير، كالمساهمة في تقديم الخدمات للمجتمع المحلي (الحي من المدينة ـ الضاحية). في برامج تعليم تقديم الخدمة، قد يشارك الطالب في مساعدة كبار السن، والعمل على مساعدة المرضى في مستشفى الحي، والمساهمة في مساعدة الأسر على مذاكرة الصغار أو الكبار لدروسهم، والمساعدة في حضانة الصغار في مركز رعاية يومي، وتنظيف حيز لاستخدامه ملعباً لأبناء الحي. ومن أهداف هذا النوع من التعليم أن يصبح الطالب المراهق أقل تمركزاً حول ذاته وأكثر دافعية لمساعدة الآخرين. وأكثر من ذلك، أن الاستفادة ليست محصورة في المشارك فيه من الطلاب بل أولئك الناس المستفيدين من تقديم الخدمة لهم. هذا، وقد انتهى البحث بأن هذا النوع من التعليم مفيد للمراهقين من الطلاب من جوانب عدة، منها:

١- التحسن في درجات التحصيل المدرسي لدى المراهق مع زيادة في مستوى الدافعية للتعلم والوضوح في الأهداف لما يتعلم.

٢- تحسن في مستويات تقديرهم لذواتهم،

٣- أصبحوا أقل عزلة وأدنى شعوراً بالوحدة،

٤- انعكست مشاركاتهم على الارتقاء بالنظام الأخلاقي للمجتمع واهتمامات الناس؛ لذا زادت معدلات المطالبة بانتشار هذا النوع من البرامج(١٦، ص٣٩٦).

وباختصار، أفضت برامج تعلم الخدمة إلى ازدياد في الإحساس بالكفاءة لدى الشباب، وتلاشت معدلات الغياب والتسرب من المدرسة بين الطلاب. وهكذا، تغذي التصرفات الخلقية الاتجاهات الأخلاقية(٤٦).

الجزء الثالث

تمارين ومناهج التدريب



الفصل الأول

تمارين في تدريس المهارات والقيم

أولاً: تمارين في تدريس المهارات

١- الاستماع الفاعل.

٢- حل المشكلات.

٣- حل المشكلات مع صغار السن.

٤- مواجهة مشكلاتهم الشخصية.

ثانياً: تمارين في تدريس القيم

١- قيم الأمانة.

٢- قيم المسؤولية.

٣- قيم الاحترام.

٤- قيم تقبل وقبول الاختلاف.

٥- قيم التعاون.

- **قياس النمو الخلقي**

ثالثاً: تطبيقات في تدريس المهارات والقيم

أولاً) مطالب تدريس المهارات والقيم

١- تحليل المهام.

٢- قياس الذكاء الانفعالي.

ثانياً) طرق عملية في تدريس مهارة حل المشكلات:

أ- طريقة (POP) لتدريس مهارة حل المشكلات.

ب- طريقة «الخمس خطوات» في حل المشكلات.

ثالثاً) برامج فض الصراع:

١- مذهب كوادر الوسطاء.

٢- مذهب إدارة الصراع بين سائر الطلاب.

رابعاً: برامج التدريب على المهارات الاجتماعية والقيم للطلاب.

تمارين في تدريس المهارات والقيم

في هذا الفصل من الكتاب سوف نقدم أمثلة لتمارين حول كيفية تدريس المهارات والقيم كجزء من المنهج المدرسي مرتبط بتعليم المهارات، ويتضمن ذلك:

أولاً: تمارين في تدريس المهارات

تمرين رقم (١): الاستماع الفاعل

يتمثل الاستماع الفاعل في محاولة استيضاح وفهم أفكار ومشاعر الآخرين. ولا يقتصر الاتصال الفاعل على الاهتمام بالرسائل اللفظية، وإنما يهتم أيضاً بالمحتوى الانفعالي للتصرفات غير اللفظية. وتعلم تجنب التفكير خارج نطاق ما يقال. واستبعاد الأحكام المسبقة أولى خطوات الاستماع الفاعل. ولزيادة الفاعلية في الاستماع وتحسينه يدرب الطالب على اتباع الخطوات أدناه عند الاستماع لمن يخاطبه:

١) التوقف، ٢) النظر، ٣) الإنصات.

١- **التوقف:** قبل أن يتواصل الطالب بفاعلية مع ما يشعر به الطرف الآخر، يدرب على أن يتوقف عن الانشغال عما يقال. وأن يقلل ما أمكن من كل المشتتات التي تصرف انتباهه عما قيل وأن يركز تماماً على الشخص الآخر.

٢- **النظر:** يدرب الطالب على أن ينظر في القرائن غير اللفظية التي تساعده على تحديد كيف يشعر الطرف الآخر، إذ إن معظم التواصل الانفعالي يتم من خلال القرائن غير اللفظية. فالوجه يقدم معلومات مهمة حول كيف يشعر الآخر. ومثل ذلك درجة ولحن الصوت ومقدار الالتزام بالصمت.

كذا الأمر مع حركات ووضع الجسد، حيث تشيران إلى عمق ما يشعر به المتحدث الآخر.

٣- **الإنصات:** يدرب الطالب على أن يستمع بإنصات محكم إلى ما يقال من قبل الطرف الآخر. وفي حالة أن الآخر لا يستطيع أن يعبر بالضبط عما يشعر به، يدرب الطالب على أن يبحث عن قرائن للاستدلال عما يريد قوله الآخر. ويحاول أن يطابق بين القرائن اللفظية وغير اللفظية ليستدل على المحتوى والانفعال المصاحب لما يودّ الشخص التعبير عنه. إضافة إلى ذلك، يدرب الطالب على أن يسأل نفسه: كيف سوف أشعر لو كنت مكان ذلك الشخص؟.

تمرين رقم (٢): حل المشكلات

- تمرين «الخمس خطوات» في حل المشكلات .

- يوجه المدرس الطالب أن يختار موقفاً واجه فيه زميل له مشكلة صغيرة أو كبيرة في حاجة إلى حل. ومن ثم يحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية كتابة:

١- ما المشكلة التي واجهت زميله بالضبط؟.

٢- ما الحلول المحتملة لهذه المشكلة؟، وما المصادر المتوافرة لحلها؟

٣- يقوم الطالب بتحليل الخيارات (وضع قائمة بالخيارات الأكثر احتمالاً أن تنجح في حل مشكلة زميله، ويشير لماذا هي الخيارات الأفضل؟).

٤- يقترح الطالب خطة لحل المشكلة (أي الخيارات أفضل في التصرف تجاه المشكلة؟ ويحدد الخيار الأفضل الذي على زميله أن يعمل به لحل مشكلته).

٥- يقوم الطالب بتقويم القرار (هل ما يعمل به زميله من خيار سوف يقود إلي حل المشكلة، لماذا؟، ولماذا، إن لم يكن الأمر كذلك؟).

تمرين رقم (٣): حل المشكلات مع الطلاب صغار السن

للطلاب صغار السن، يمكن للمدرس أن يستخدم لافتة في شكل (إشارة مرور) بألوانها الثلاثة المعروفة لعرض هذه الخطوات الست على الصغار. ويعكس شكل الإشارة الأبعاد الثلاثة الرئيسة لعملية حل المشكلات. وذلك على النحو الآتي:

١- **الضوء الأحمر (إشارة الوقوف)**: ترمز إلى التوقف والهدوء استعداداً للتفكير في حل المشكلة والتصرف تجاهها، (وتمثل الخطوة الأولى).

٢- **الضوء الأصفر**: ما بعد التفكير والتأمل، حيث البدء بتحديد المشكلة وتقويم الخيارات المقترحة لحل المشكلة (الخطوات من ٢-٥).

٣- **اللون الأخضر**: ما بعد اختيار الحل الأفضل. ويتمثل في تبني تصرف معين للعمل بالحل الذي وقع عليه الاختيار كحل للمشكلة (الخطوة ٦).

هذا، ويمكن استخدام ملصق إشارة المرور كصورة مرئية للتذكير بخطوات حل المشكلات، وتشجيع الصغار على تطبيق خطوات حل أي مشكلة تواجههم في مواقف الحياة المختلفة.

تمرين رقم (٤): تدريب الأبناء على مواجهة مشكلاتهم الشخصية

في موقف عدوان، مثلاً، حدث بين ابنك الصغير وقرينه ابن الجيران، تمثل في اعتداء متكرر يتعرض له ابنك عندما يخرج ليلعب مع الصبيان. إذ إن قرينه ابن الجيران «ماهر» عادة ما يسخر منه لزيادة بادية على وزنه. لقد أوقعت هذه الممارسة من ابن الجيران ابنك في حرج، وجعلته يتردد في الخروج للعب مع صبيان الحي. واستناداً إلى إجراءات جون ديوي في التفكير، نعرض أدناه لكيفية مساعدة ابنك للتفكير في توفير حل للمشكلة:

- شجع ابنك على البحث عن إشارات لمشاعر مختلفة والتعبير عنها، مثلاً «أشعر بأني متضايق».
- ساعدك ابنك على صياغة المشكلة في عبارة «أشعر بأني متضايق لأن ابن الجيران «ماهر» يضايقني كثيراً».
- ساعد ابنك على تبني هدف، مثل «أريد من ابن الجيران» ماهر «أن يتوقف عن السخرية مني».
- لا تزود ابنك بإجابات. ساعده على أن يضع قائمة من الحلول، مثل «علي أن أضرب» ماهر «أو أن أصرخ في وجهه عندما يسخر مني».
- مكّن ابنك من أن يتوقع التبعات المحتملة لكل حل يتبناه، كالقول مثلاً: طيب، ما الذي سوف يحدث لو ضربته؟، من التبعات المحتملة أن يؤذيني ابن الجيران «ماهر» أكثر، أو أن يصاب ابن الجيران إصابة بالغة.
- ساعد ابنك على اختيار الحل الأفضل، مثلاً «أن أصرخ في وجه ماهر». وفي حالة ظهور حل غير مناسب قدم رأيك دون إخماد إبداع ابنك في توفير حلول مناسبة. باشر في تقديم اعتراضك على الحل، لا تنتظر إلى ما بعد أن يتخذ ابنك قراراً.
- ساعد ابنك على التخطيط لتنفيذ القرار الذي اتخذه بشأن الحل المناسب لمشكلته. وساعده على توقع العوائق المحتملة التي قد تعترض تنفيذه لقراره، مثلاً: ما الذي يمكن أن يحدث، فيمنعني من الصراخ في وجه ابن الجيران «ماهر»؟. والطفل الذي لديه قدرة على استطلاع الحلول الممكنة أقل تأثراً بالمحبطات التي قد تعترض قراره.
- دع ابنك يجرب الحل، ويقوم تأثيره، واعمد إلى إنهاء الحوار بالقول لابنك: «دعني أعرف كيف عملت، وماذا حصل».

لاحظ، ما الذي تضمنته كل خطوة من الخطوات الآنفة الذكر:

١. التعبير عن الشعور بوجود مشكلة،
٢. تحديد السبب في الشعور بوجود مشكلة، (صياغة المشكلة).
٣. اختيار الغاية أو النهاية (صياغة الهدف).
٤. تحديد الأدوات (اشتقاق الفرضيات).
٥. توقع التبعات والآثار.
٦. الاختيار من بين البدائل المقدمة كحلول محتملة.
٧. وضع خطة للعمل بالحل الذي وقع عليه الاختيار (تفعيل الحل. إجراء الحل).
٨. تقويم التأثيرات المترتبة على الأخذ بالحل[٢٥، ص٥١].

ثانياً: تمارين في تدريس القيم

١- قيم الأمانة

التمرين رقم (١): يعرض المدرس مفهوم الأمانة للطلاب، وكيف يكون الشخص أميناً، مستدلاً بما توافر له من أدلة وشواهد يستمدها من محتوى المقرر المدرسي، موضحاً الأمانة كقيمة. ثم يسرد أبرز مكونات سلوك الشخص الأمين، فالأمين هو:

أ) من يقول الحقيقة ولا يكذب.
ج) من يعترف بأخطائه.
ب) من يفي بوعده الذي قطعه على نفسه.
د) من إذا اؤتمن لا يخون.

وعلى المدرس أن يساعد الطلاب على التمييز بين الشخص الأمين والشخص غير الأمين، فالمنافق ليس أميناً؛ لأنه يخلف وعده، ويكذب في حديثه، ويخون إذا اؤتمن.

تمرين رقم (٢): يطلب المدرس من الطالب أن يقرأ القصة المقترحة أدناه، ويقرر ما الذي على الفاعل الرئيس في القصة أن يفعله، والقصة تقول: «أمين وعلي» صديقان. دخلا معاً قاعة الاختبار. عند الإجابة أومأ «علي لأمين» بأن يشير له على الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المعطاة له. «أمين» لا يود أن يغضب «علي» أو يخسره كصديق؟، ما الذي على «أمين» أن يفعله؟

أ- أن يواصل إجابته على أسئلة الاختبار دون أن يعير اهتماماً لطلب «علي».

ب- أن يشير إلى الإجابة الصحيحة مع الحذر بألا يكتشف أنه يغشش صاحبه.

ج- أن ينتحل شخصية «علي» ليساعده على الإجابة.

تمرين رقم (٣): يعرض المدرس للطلاب رسمه أو صورة [الصورة لطالبين متجاورين عند أداء الاختبار. أحدهما (يمين الصورة) منكب على ورقة إجابته، والآخر (يسار الصورة) ينظر في إجابة زميله]. ويسأل كل طالب أن ينظر إلى هاتين الصورتين، ويشير بالإجابة: [نعم] إذا كان يرى أن ما يمارسه من في الصورة يُعدّ أمانة. وبالإجابة: [لا] إذا كان يرى أن ما يمارسه من بالصورة لا يُعدّ أمانة.

تمرين رقم (٤): يمكن للمدرس أن يقدم قصة من مقرر القراءة تحكي أمانة رجل من رجال الوطن أو الأمة. وبعد تلاوة القصة، يعرض للطلاب ثلاث إجابات في سياق ما ورد في القصة من أحداث بصيغة: صواب أو خطأ على أساس: أ) أنه كاذب، ب) أنه صادق، ج) أنه يعزو أخطاءه لغيره.

٢- قيم المسؤولية

التزام الشخص بأداء ما أسند إليه من مهام مسؤولية. عند إفادتك شخصاً ما بأنك سوف تلتزم له بإنجاز أداء ما، فإن ذلك الشخص

سوف يعتمد عليك في إنجازه على أحسن ما يكون. فإن أخطأت في أدائه فلا تلقي باللائمة على غيرك. قل الحق وتصرف كشخص مسؤول. والشخص المسؤول يهتم بشؤونه. فالاعتناء بالملبس، وقضاء الحاجات والالتزام بأداء الواجبات وإتقان المهام واحترام حقوق الغير والالتزام بالعهود والمواثيق كلها تشير إلى أن الشخص قد استشعر مسؤوليته نحو نفسه ونحو غيره. ومن الثابت علماً أن استشعار الطالب لمسؤولياته الاجتماعية يسهم في زيادة مستوى إنجازه المدرسي. وذلك لأسباب منها: ١) أن الطالب الذي يتصرف بمسؤولية يمتثل لمطالب دوره طالباً كإدارة الانتباه للدرس والالتزام بأداء واجباته المنزلية وفق المواصفات المطلوبة للإنجاز، ٢) يؤدي السلوك المسؤول اجتماعيّاً دوراً في تسهيل تفاعل الطالب الإيجابي مع المدرسين والأقران. فالمدرس يصرف انتباهاً أكثر مع الطالب غير المنضبط اجتماعيّاً. وكنتيجة، الروابط القوية للطالب مع الأقران ولاسيما من يقيم منهم وزناً للتعلم يعزز دافعية الطالب للإنجاز[(١٥، ص٢٤٤)].

وللتمرين على استشعار المسؤولية كقيمة اجتماعية يمكن للمدرس أن: يعرض مواقف افتراضية على الطلاب في شكل قصص وحكايات. ويطلب منهم الإشارة إلى الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المعطاة التي تعبر عن سلوك مسؤول. من ذلك مثلاً:

تمرين رقم (١): أن يطلب المدرس من الطلاب قراءة الحكاية أدناه، وأن يشيروا إلى ما يجب على بطل الحكاية أن يقوم به. والحكاية تقول: الاختبار النهائي على الأبواب. والكل يستعد للاختبار. و«ماهر» قد استعد أيضاً. لكن زميله «عادل» دعاه هذه الليلة للمشاركة في سهرة مع بقية زملائه. ما الذي ينبغي على «ماهر» أن يفعله؟

أ- يبادر في إجابة دعوة «عادل».

ب- يفيد زميله «عادل» بأنه لا يستطيع الحضور لأن عليه غداً اختباراً.

ج- يتجاهل دعوة «عادل».

تمرين رقم (٢): حدث أن وُجد «ماهر وعادل» في قاعة الوسائل التعليمية بالمدرسة. فأقدم «ماهر» على العبث بأحد الأجهزة الحساسة (كمبيوتر) فتسبب في خرابه. ولما عاد المدرس إلى القاعة سأل: من عبث منكما بالجهاز؟، ما الذي على «عادل» أن يعمله؟.

أ- يهدد «ماهر» بفضحه ليجعله يقر بأنه الذي عبث بالجهاز.

ب- يترك المدرس يعتقد أن «ماهر» هو من عبث بالجهاز.

ج- يخبر المدرس بحقيقة ما حدث.

تمرين رقم (٣): أقدم «سعد» على ركوب دراجة «وائل» دون علمه. فذهب عليها لقضاء حاجته من السوق. ولما عاد «سعد» حيث تركها عند بوابة البقالة لم يجدها. ما الذي عليه عمله؟

أ) يخبر صديقه «وائل» بما حصل ويتعهد بتعويضه عنها.

ب) يدعي عدم علمه أين هي.

ج) يدعي أنه رأى اليوم شخصاً غريباً يقودها في الشارع المجاور.

تمرين رقم (٤): يمكن أن يقدم المدرس للطلاب مثالاً لشخص مسؤول، ممثلاً ببطل تاريخي، مثل الصحابي «أبوعبيدة عامر بن الجراح». بعد ذلك يعرض لهم إجابات في سياق ما ورد في سيرته من أحداث على شكل خيارات متعددة:

أ) أنه مسؤول ، ب) أنه غير مسؤول، ج) أنه كافح الأعداء كفاحاً مريراً.

تمرين رقم (٥): يمكن أن يناقش المدرس مع الكبار من الطلاب المواقف التـي يظهر فيهـا الطالب أنه مسـؤول عن تصـرفاته (أفكار وممارسـات)، وقبولـه لتبعات ذلك. ثم يطلب المدرس من الطلاب تزويده بمقترحات تتعلق بالطرق التي يمكن للفرد منهم تحسـين مستوى استشعاره لمسؤوليته في البيت والمدرسة والشارع والحي.

تمريـن رقـم (٦): يمكـن للمدرس أن يعزز من سـلوك المسـؤولية عند الطـلاب من خـلال دفعهم لتقويم أنفسـهم ذاتياً للتعـرف إلى مدى تحملهم للمسؤولية. وذلك باستخدام مقياس كالمقياس الآتي:

- أتحمل مسؤولية أخطائي	دائماً	أحياناً	أبداً
- أعتني بممتلكاتي	دائماً	أحياناً	أبداً
- أفعل ما أقول بأني سوف أفعله	دائماً	أحياناً	أبداً
- ألتزم بقواعد العمل بالفصل	دائماً	أحياناً	أبداً
- أتم أقوالي	دائماً	أحياناً	أبداً
- أطيع والدي	دائماً	أحياناً	أبداً
- أوفي بالوعود التي قطعتها على نفسي	دائماً	أحياناً	أبداً

ويدع المدرس كل طالب يتعرف إلى مدى التزامه بمسؤولياته. ويشجعهم علـى ترديـده. إذ إن ترديـد ذلـك بين الطلاب يعـزز من قيمة استشـعارهم لمسؤولياتهم تجاه أنفسهم وتجاه من حولهم.

نافذة رقم (١) قواعد لتطوير قيم المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب

لكي يتمكن المدرس من التأصيل لقيم المسؤولية الاجتماعية بين طلابه، ينصح المشتغلون في تدريس القيم والتربية الخلقية أن يحرص المدرس على:

- تنمية مهارات ضبط وتنظيم الذات لدى الطالب.
- تعزيز تقدير الذات لدى الطالب.
- تشجيع الطالب على أن يحاسب نفسه على تصرفاته.
- اعتراف الطالب بحقوق الآخرين وأن يحترم تلك الحقوق.
- التأكيد على التعاون بين الطلاب مع استشعار الطالب لمسؤوليته في التعلم مستقلاً.
- تمكين الطلاب من أداء المهام والواجبات داخل الفصل.
- تعزيز قيم العدالة والأمانة لدى الطالب.
- العمل بمبدأ الحل المنطقي للصراع بين الطلاب.

المصدر: [١٥، ص٢٥١].

٣- قيم الاحترام

يُعـدّ الاحترام كقيمة مظهراً من مظاهر الكفاءة الاجتماعية في التعامل مع الآخرين[٧].

تمرين رقم (١) احترام الذات: يناقش المدرس مع الطلاب مفهوم احترام الذات: لماذا احترام الطالب لذاته أمر مهم؟. كيف يمكن للطالب أن يعرف أن شخصاً ما يحترم ذاته؟ كيف يختلف الناس فيما بينهم في احترام الذات؟. ثم يعرض أمثلة توضح كيف يكون احترام الذات. ويختبر المدرس الطلاب في مدى احترامهم لذواتهم: كيف يعرفون مدى توافر مثل هذه الخصلة فيهم؟. ويدعهم يدربون أنفسهم على الاحترام لذواتهم في المواقف المختلفة.

تمريـن رقـم (٢) احترام الآخريـن: يناقش المدرس مع الطلاب كيفية الاحـترام للآخريـن، ويعرض للطـرق المختلفة لاحترام الآخريـن، من ذلك طـرق احترام الطلاب لأقرانهم ولمدرسـيهم، والطرق المختلفـة لردود الفعل على سـلوك عدم الاحترام. فضلاً عن عرض المدرس لقصص توضح احترام الآخريـن. ويدرب الطلاب على الإتيان بمثلها. ويشـجع المدرس الطلاب على تمثيل مواقف يظهر فيها الاحترام أو عدم الاحترام.

٤- قيم تقبل وقبول الاختلاف

تمريـن رقـم (١) التحيـز والتفرقـة العنصرية: يقـوم المدرس بعرض قصـص وأمثال تحكي الممارسـات التي تنطوي على تحيز وتفرقة بين النـاس. ويعمد إلى تبصـير الطلاب بأصـول الفروق بين البشـر. ويوجه الطلاب إلى الحكمة من التنوع والاختلاف في الأشـكال واللغات. وعواقب التفرقة والتحيز عند التعامل مع من هو مختلف عنهم. ويؤكد على حقيقة أن الإقرار بالاختلاف سـبيل إلـى معرفة النـاس والدخول فيهـم وإقناعهم واقتناعهم، وأن يرشـد الطـلاب إلى ما يجب عمله لجعل الطلاب على اختلاف صـفاتهم وخلفياتهم يتعايشون بأمان في مدرسة واحدة. ويشجع الطلاب على القيام بنشاط هدفه تقدير مظاهر الاختلاف بين الطلاب في اللغة واللون والمظهر البدني.

تمريـن رقـم (٢) التحيز والفروق الثقافيـة: يعقد المدرس مع الطلاب حلقة نقاش يسـتخدم فيها تكنيك «**العصف الذهني**» يطلب فيها من الطلاب التفكـير دون تـردد في: ١) أهم مـا يميز الناس من المناطـق التي ينتمون لها في تصـرفاتهم خلال المناسـبات، (مثلاً: أعياد، حفـلات زواج، ختان)، ٢) تحديد أوجه الشـبه والاختلاف بين أبناء المناطق في الممارسات ذات العلاقة بالمناسـبات؟. ثم يدعو الطلاب إلى التأمل فيها، واسـتخلاص الحكمة منها،

بمـا يسـاعد علـى تقدير وتقبـل مثل هـذه الاختلافـات كمصـدر للفروق في الممارسات الثقافية بين البشر داخل الوطن.

٥- قيم التعاون

تمريـن رقـم (١) التعريـف بالتعـاون: يقـوم المدرس بتعريـف التعاون وفوائـده. ويناقش مع الطلاب الأنشـطة التي تسـتدعي التعاون بين الناس في البيت والمدرسـة والمنشـأة. ويطلـب المدرس من الطـلاب التفكير في مهارات التعاون: ما هي؟ مثلاً: الاسـتماع ـ التسـوية ـ المشاركة ـ النقد والشكر ـ احترام الآخرين ـ التقويم. ويناقش معهم مكونات كل مهارة وكيف يتدربون عليها.

تمريـن رقم (٢) عواقب التعاون: يسـرد المدرس قصصـاً عن التعاون وعواقبه. وله أن يستشـهد بالمأثور من الأقوال والأشعار. وأن يستخدم لوحات تدعـو إلى التعاون. ويطلب من الفصـل تحديد السـلوكيات التـي تتداخل مع التعاون: كالاختلاف والصراع والوفاق والإجماع.

تمرين رقم (٣) تمثيل التعاون: يمكن للمدرس أن يشجع الطلاب على «تمثيـل أدوار» يظهر فيهـا التعاون. وذلك من خلال تكليـف الطلاب بأعمال تتطلـب تعاوناً بينهم ومناقشـة ما ظهر من سـلوك تعـاوني بينهم: هل تمكن أعضاء المجموعة من إنجاز ما تم لهم إنجازه؟، ما المشكلات التي اعترضتهم وحالـت دون بلوغ مسـتوى مـن الإجماع على كيفية أداء المهـام؟. كيف تم لهم التعامل مع مظاهـر الاختلاف بينهم؟، هل نجحوا في ذلك؟، ما الذي تعلموه من قيامهم بمثل هذا النشاط الجماعي؟.

وللمدرس أن يجتهد في اسـتنباط قيم أخرى في حصص القراءة والأدب والديـن والتاريخ. ويمكن له أن يسـتأنس بمـا ورد في التمارين المذكورة أعلاه ليختار الطريقة المناسبة في عرض تلك القيم للطلاب.

- **قياس النمو الخلقي:** لقد تأثر لورنس كلبرغ، (١٩٧٦)[٤٥] بأعمال بياجيه في النمو المعرفي[١١٤]، وطور نظريته في النمو الخلقي بعد جهد امتد لمدى عشرين عاماً. وتم له جمع البيانات التي بنيت عليها نظريته من مقابلات أجراها مع أطفال ومراهقين وكبار في ثقافات مختلفة. وتمثل المقياس الذي استخدمه لجمع هذه البيانات في مجموعة من القصص تضمنت معضلات خلقية سأل أفراد عينته عنها. ومن أشهر تلك القصص قصة المرأة التي أصيبت بمرض خطير (السرطان). ومحاولة زوجها هاينز ـ Heinz ـ إنقاذها، حيث اضطر إلى سرقة الدواء الذي تحتاج إليه من مخزن أدوية بعدما رفض الصيدلاني مساعدته بخفض قيمة الدواء من ألفي دولار إلى ألف دولار، وهو المبلغ الذي تم له جمعه من أصدقائه أو على أقل تقدير أن يتعاون معه بأن يدفع له باقي المبلغ مؤجلاً، حيث أبى الصيدلاني إلا أن يحصل على كامل المبلغ مقدماً، وكان السؤال: هل للزوج الحق في أن يكسر الخزانة ويسرق الدواء؟. هذا، وجاءت الإجابات على النحو الآتي:

١. عليه ألا يسرق حتى لا يتعرض للعقوبة أو الحبس.

٢. يمكن أن يسرق مادام مضطراً إلى السرقة؛ لأنه سوف يعيد قيمة ما سرق متى ما توافر لديه قيمته.

٣. عليه أن يسرق؛ لأنه يحب أهله وأهله سوف يقرون فعلته.

٤. عليه أن يسرق؛ لأن لأهله عليه حقّاً، أو ألا يسرق لأن في السرقة مخالفة نظامية.

٥. عليه أن يسرق؛ لأن الحياة أكثر أهمية من التورط في جرم.

٦. عليه أن يسرق عملاً بمبادئ الحفاظ على الحياة واحترامها.

وقد كشفت إجابة أفراد العينة عن أن الفرد ينمو خلقيّاً. ونموه الخلقي يتم على ثلاثة مستويات يتخللها ست مراحل. لكل مرحلة خصائصها. وقد

يقف الفرد عند مرحلة بعينها أو يواصل نموه ليبلغ أعلى مستوى من الأخلاق، حيث عالم المبادئ والقيم السامية التي تحكمه تصوراته ومواقفه في الحياة. وتتضمن النافذة رقم (٥٢) وصفاً موجزاً لمستويات ومراحل النمو الخلقي عند كلبرغ.

نافذة رقم (٢) مستويات ومراحل النمو الخلقي عند كلبرغ (١٩٨٦)

المستوى	المراحل		العمر	الخصائص
ما قبل العرفية	الأولى	توجه العقاب	أقل من ٩سنوات	. الامتثال للقواعد تجنباً للعقاب
	الثانية	توجه المكافأة		. الامتثال رغبة في الحصول على ثواب
العرفية	الثالثة	توجه الإنسان الطيب	٩ ـ ١٩ سنة	. الامتثال تجنباً لعدم إقرار الآخرين
	الرابعة	توجه السلطة		. تأييد العمل بالقوانين والقواعد المرعية تجنباً لتقريع واستهجان ولوم أو نقد السلطات ومشاعر الذنب من عدم القيام بالواجب

ما بعد العرفية	الخامسة	توجه التواصل الاجتماعي	فوق١٩ سنة	. تصرف موجه بمبادئ عامة مهمة تتعلق بالرفاهية. وتمسك بالمبادئ احتراماً للذات وللأقران.
	السادسة	توجه المبادئ الأخلاقية		. الاختيار الذاتي للمبادئ الأخلاقية التي توجه التصرفات: تقيم وزناً للعدالة والمساواة والكرامة. والتمسك بها فيه تجنب لإدانة الذات*.

* المصدر، أتكنسون وآخرون(٥٣ ص٨٦).

ثالثاً: تطبيقات في تدريس المهارات والقيم

- مطالب مقترحة للتدريب على المهارات والقيم.

١- تحليل المهام

يتطلب تدريس المهارة والتدريب عليها تحليلاً لمطالب تلك المهارة من وحدات سلوكية، وما يرتبط بها من قواعد وإجراءات. ويتألف التحليل عادة من أربع خطوات رئيسة هي:

١) تحديد الهدف والمخرجات المرغوبة من ممارسة الطالب للمهارة.

٢) تعيين الوحدات السلوكية الرئيسة للمهارة.

٣) صياغة الوحدات السلوكية للمهارة في مصطلحات ملاحظة، قابلة للتطبيق.

٤) ترتيب الوحدات السلوكية للمهارة تبعاً لمنطق ترتيبها في الأداء.

ولبيان كيف تحل المهارة، نسوق إليك مثالاً لتحليل مهارة القيادة. وذلك على النحو الآتي:

١- **الهدف**: تعليم الطالب كيف يكون واثقاً في قدرته على تنظيم وتوجيه الآخرين، أي كيف يكون قائداً. على افتراض أن التنظيم والتوجيه يمثلان «لب القيادة».

٢- **الوحدات السلوكيات للمهارة**: وتتضمن ما يأتي:

أ) توضيح السبب في أن مهمة معينة أو هدفاً ما في حاجة للإنجاز.

ب) الطلب من الآخرين (الأتباع) التعاون.

ج) وضع خطة للعمل على تنفيذ المهام.

د) تكليف الآخرين (الأتباع) بمهام ومسؤوليات محددة.

هـ) مباشرة الإشراف على أداء المهام حتى تنتهي.

و) تثمين وتقدير جهد من ساهم في تنفيذ المهام وشكره.

٣- **وصف جميع الخطوات:**

أن يتم تسمية جميع الخطوات أعلاه باستخدام مصطلحات قابلة للوصف والملاحظة والتطبيق.

٤- **الترتيب المنطقي للخطوات:**

يجب ترتيب خطوات تعلم الوحدات السلوكية للمهارة ترتيباً منطقيّاً.

وعلى من يتولى عملية تحليل المهارة أن يتذكر أن المتدرب (الطالب) في حاجة ماسة لاستيعاب قائمة التصرفات المطلوب منه الإتيان بها بمهارة. ولكي يكون التحليل للمهارة الاجتماعية مصدراً لتعلم المهارة وأداة فاعلة لاكتسابها ، لا بد أن يتصف التحليل بالإيجاز دون إخلال. وأن يكون التحليل

واضحاً لا غموض فيه، وأن تستخدم فيه لغة محايدة[٢٢، ص١٤]. وخلاصة القول: إن التحليل الفاعل للمهارة الاجتماعية يتطلب:

١- أن تحدد المهمة الرئيسة بدقة.

٢- أن تصاغ المهام الفرعية باستخدام مصطلحات قابلة للملاحظة والتطبيق.

٣- أن تكون المصطلحات مفهومة من قبل مستخدمها، (المتعلم).

٤- أن تكتب المهام بصيغة «ما الذي يجب على المتعلم عمله (الإتيان به)».

٥- تركيز الانتباه على المهام وليس المتعلم[٢٠].

فإذا كان الهدف. مثلاً - تدريب المعلم للطالب على مهارة «الإصغاء للتوجيهات»، فإن عملية التحليل سوف تسهم في توجيه المعلم بأن يعلم الطالب:

١- أن ينظر الطالب إلى المعلم الذي يملي التوجيهات.

٢- إفادة الطالب للمعلم بسماعه التوجيهات.

٣- مباشرة الطالب العمل على المهمة التي تم له الاستماع للتوجيهات الخاصة بها.

٤- إفادة الطالب المعلم بأنه قد أتم القيام بالمهمة التي أسند له مسؤولية الإتيان بها.

والنافذة رقم (٥٣) تساعدك كقارئ على تحليل مدى توافرمهام مهارة القيادة لديك.

نافذة رقم (٣): اكتشف صفاتك القيادية

× على أساس من بُعدي الاجتماعية والهيمنة الممثلة في التصرفات أدناه، يمكن لك أن تحدد إلى أي مدى لديك صفات قيادية، وأي قائد حقّاً أنت؟

بعد الاجتماعية		بعد الهيمنة	
		هيمنة عالية	**هيمنة متدنية**
	اجتماعية عالية	. ينصح . ينسق . يبادر . يقود . يرشد	. يذعن . يقبل . يوافق . يساعد . يُكره . يُلزم . . يُجبر . يتفق
	اجتماعية متدنية	. يحلل . ينتقد . ينكر . يحكم . يقاوم	. يتنازل . يراوغ . يتخلي . يتراجع . ينسحب *

* المصدر،كنش، ١٩٧٣ (٥٤)

- **قف، واسال نفسك؟**

١- كيف تصف نفسك؟

٢- أين تضع نفسك كما خبرتها من واقع تعاملك مع غيرك؟.

٣- أي مجموعة من الصفات في الشكل أعلاه أنسب في وصف تعاملك مع غيرك؟

٢- قياس الذكاء الانفعالي

تمهيداً للتدرب على المهارات الاجتماعية في إطار مفهوم الذكاء الانفعالي يستحسن التحقق من مستوى الذكاء الانفعالي لمن سوف يتعرض للتدريب على المهارات الاجتماعية. ويقترح هندري ويسنجر (١٩٩٨)[٥٥]، أداة للتعرف إلى قدرات الفرد ذات العلاقة بذكائه الانفعالي. الأداة تتألف من ثلاثة أجزاء، هي: ١) قدرة الفرد على تطبيق الذكاء الانفعالي، ٢) فحص نقاط القوة والضعف لدى الفرد، ٣) ممارسات الفرد في تطبيق الذكاء الانفعالي. التعرف إلى هذه القدرات عند الفرد مفيد في تطوير ذكائه الانفعالي. وتطوير ذكائه الانفعالي منطلق أساس لتدريبه على المهارات الاجتماعية. وسوف نأتي على وصف لقياس كل جزء من هذه الأجزاء.

- **الجزء الأول:** وفيه يطلب من المفحوص تقدير مدى قدرته على تطبيق الذكاء الانفعالي.
- **الجزء الثاني:** وفيه يطلب من المفحوص فحص استجاباته للجزء الأول بحثاً عن نقاط القوة والضعف لديه وما يمكن تحسينه منها.
- **الجزء الثالث:** وفيه يطلب من المفحوص أن يمارس ويلاحظ مهاراته في تطبيق الذكاء الانفعالي مدة أربعة أسابيع. بعدها، يعيد تطبيق الجزء الأول والجزء الثاني. ثم يلاحظ مدى الاختلاف بين التطبيق في أول الأمر وآخره. ويتضمن الشكل رقم (٣) أجزاء وبنود أداة هندري ويسنجر (١٩٩٨)[٥٥] للتعرف إلى الذكاء الانفعالي.

الشكل رقم (١) أجزاء وبنود أداة هندري ويسنجر(١٩٩٨) للذكاء الانفعالي

١- الجزء الأول

في كل بند من البنود ألـ(٤٥) أدناه، حاول تقييم مدى إتقانك للقدرة المذكورة في البند. وقبل الاستجابة، حاول أن تتذكر المواقف الواقعية التي استدعت استخدامك لها:

القدرات	مستوى القدرة						
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١. أستطيع تحديد ما يطرأ من تغير في أي إثارة انفعالية.							
٢. أسترخي في مواقف الضغط، (عندما أواجه ضغطاً).							
٣. أنتج عندما أغضب.							
٤. أنشط في المواقف التي تثير القلق.							
٥. أبادر لتهدئة نفسي عندما أغضب.							
٦. أستطيع أن أربط بين مختلف القرائن الجسدية ومختلف الانفعالات.							
٧. أستخدم حديثي لنفسي لأمارس تأثيراً في حالتي الانفعالية.							
٨. أوصل مشاعري بطريقة فاعلة.							
٩. ترد علي المشاعر السلبية دون أن أستاء.							
١٠. أبقى هادئاً عندما أصبح هدفاً لغضب الآخرين.							
١١. أعرف عندما أفكر بشكل سلبي.							
١٢. أعرف عندما يكون حديثي لنفسي ذرائعيّاً (وسيلة لبلوغ غاية).							
١٣. أعرف عندما أصبح غاضباً.							

القدرات	مستوى القدرة						
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٤. أعرف كيف أفسر الأحداث التي تواجهني.							
١٥. أعرف ما الحواس التي أستخدمها حالياً.							
١٦. أستطيع توصيل ما أخبر بدقة.							
١٧. أستطيع تحديد المعلومات التي تؤثر في تفسيراتي.							
١٨. أحدد متى أخبر تحولاً في المزاج.							
١٩. أعرف عندما أصبح دفاعيّاً.							
٢٠. أعرف مدى تأثير سلوكي في الآخرين.							
٢١. أعرف عندما أتواصل مع الآخرين بشكل غير متناغم.							
٢٢. أتراجع عن أي أمر باختياري.							
٢٣. أستجمع قواي بسرعة بعد أي نكسة.							
٢٤. أكمل مهام طويلة المدى في إطار الوقت المحدد.							
٢٥. تتولد لدي طاقة هائلة عند عملي عملاً غير ممتع.							
٢٦. أتوقف عن العادات غير الفاعلة.							
٢٧. أطور الجديد والأكثر إنتاجية من أنماط السلوك.							
٢٨. أتبع الأقوال بالأعمال.							
٢٩. أعمل دون ضجيج.							

٣٠. أنمي إجماعاً مع الآخرين.							
٣١. أتوسط في النزاع بين الآخرين.							
٣٢. أظهر مهارات بينية فاعلة.							
٣٣. أتأمل في أفكار أي جماعة تعرض لي.							
٣٤. أمارس تأثيراً مباشراً وغير مباشر في الآخرين.							
٣٥. أسعى لكسب ثقة الآخرين.							
٣٦. أجتهد في تشكيل فرق مساندة (عند إتيان عمل ما).							
٣٧. أجعل الآخرين يشعرون شعوراً طيباً.							
٣٨. أقدم النصح والمساندة للآخرين متى ما احتاجوا إلى ذلك.							
٣٩. أعكس مشاعر الناس بدقة.							
٤٠. أدرك متى يستاء الناس.							
٤١. أساعد الآخرين على التحكم في انفعالاتهم.							
٤٢. أبدي تعاطفاً مع الآخرين.							
٤٣. أدخل في محادثات حميمية مع الآخرين.							
٤٤. أساعد الجماعة على التحكم في انفعالاتها.							
٤٥. أكتشف عدم الاتساق بين انفعالات أو مشاعر الآخرين وسلوكهم.							

٢- الجزء الثاني

- راجع إجاباتك على البنود أعلاه وفقاً للشكل رقم (٤) أدناه، حيث يمثل الشكل توزيعاً للبنود على الكفاءات: كل كفاءة وما يمثلها من بنود:

١) **الكفاءات الشخصية** – Intrapersonal

٢) **الكفاءات البينية** – Interpersonal

الشكل (٤): توزيع بنود المقياس على الكفاءات

الرقم	نوع الكفاءة	بنود الكفاءة		
		(١) الوعي بالذات	(٢) إدارة الانفعالات	(٣) دافعية الذات
١	الكفاءات الشخصية Intrapersonal	١،٦،١١،١٢، ١٣،١٤،١٥،١ ٧،١٨،١٩،٢٠ .،٢١	،١،٢،٣،٤،٥ ٧،٩،١٠ .١٣،٢٧،	٧،٢٢،٢٣،٢٥ .٢٦،٢٧،٢٨،
	نوع الكفاءة	بنود الكفاءة		
		(٤) الجودة في الارتباط بالآخرين	(٥) التهذيب الانفعالي	
٢	الكفاءات البينية Interpersonal	٨،١٠،١٦،١٩،٢٠ - ٢٩،٣٠،٣١،٣٢،٣٣ - ٣٤،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨ - ٣٩،٤٢،٤٣،٤٤،٤٥ -	٨،١٠،١٦،١٨، ٣٤،٣٥،٣٧،٣٨ ٤١،٤٤ ،٣٩،٤٠ .٤٥	

- الآن، عليك أن تنظم إجاباتك كالآتي:

أ) احسب عدد الاستجابات التي حصلت فيها على (٤) درجات أو أقل باستخدام إشارة (✓) لكل من الكفاءات الفرعية الخمس.

ب) احسب عدد الاستجابات التي حصلت فيها على (٥) درجات فأعلى.

وذلك باستخدام الشكل رقم (٥) أدناه.

الشكل رقم (٥) حساب قيم الإستجابات

أولاً: الكفاءات الشخصية		
	الدرجات (٤) فما دون	الدرجات (٥) فما فوق
١. الوعي بالذات		
٢. إدارة الانفعالات		
٣. دافعية الذات		
ثانياً: الكفاءات البينية		
	الدرجات (٤) فما دون	الدرجات (٥) فما فوق
٤. جودة الارتباط بالآخرين		
٥. التهذيب الانفعالي		
• ناقش أي كفاءة من الكفاءات الخمس تريد تحسينها.		

٣- الجزء الثالث

بنــاءً على نمط اســتجاباتك أعلاه، حــدد كفاءتين من كفــاءات الذكاء الانفعالي التي تريد أن تركز على تحسينها.

١- ....

الآن، حدد بعض المهام التي سوف تساعدك على إجادة هاتين الكفاءتين من كفاءات الذكاء الانفعالي:

....

....

....

- **توجيهات عامة لإكمال التمرين أعلاه**

١) خلال الأربعة الأسـابيع القادمة، تمرن على استخدام قدرات الذكاء الانفعالي.

٢) بعد ذلك، قم بإعادة إجراء الجزء الأول والثاني. ولاحظ الاختلاف.

٣) أعد الإجراءات إلى أن تحصـل على الدرجة (٥) فما فوقها على كل البنود الواردة في الجزء الأول.

- المصدر: (هندري ويسنجر، ١٩٩٨)[٥٥، ص، ٢١٣-٢١٨].

- **طرق عملية لتدريس مهارة حل المشكلات**

أ- منهج المشـكلة والخيار وخطة العمل (POP) في حل المشـكلات: يُعدّ منهج (POP)، الذي يعني «مشـكلة ـ Problem وخيارات Options –وخطة عمل ـ Plan» وتقابل بالعربية «م. خ. خ.» منهج فاعل في حل المشـكلات، الشـكل رقـم (٦). ويمكـن أن يتعلمـه الطالب ليسـتخدمه عنـد محاولته حل أي مشـكلة تواجهه، حيث يقدم المنهج هيكلاً معرفيّاً عمليّاً لوصف عملية حل المشـكلات. ويمنح الطالبة فرصـة للتعرف إلى طريقة جديدة في التعامل مع المواقف الصعبة. ويبدأ التعريف بالمنهج للطلاب من قبل المدرس. كما في وصف الخبراء «هنسلي وآخرون»[٢٠] – على النحو الآتي:

١ – تقديم المهارة: تقدم المهارة للطلاب باستخدام عرض لمشهد فيديو حول مشكلة أسرية تتضمن مواجهة أحد أعضاء الأسرة لمشكلة. ويعمل المدرس عند العرض على إيقاف عرض الفيلم قبل أن يصل إلى المشهد الذي يعرض وصول الشخصية في الفيلم إلى حل. طبعاً، يلزم ملاحظة أن اختيار محتوى الفيلم يجب أن يتناسب مع خصائص المرحلة العمرية للطلاب ومعطيات ثقافة الطلاب؛ حتى لا يساء فهمها.

٢- **تحديد المشكلة**: على المدرس أن يشرع في سؤال الطلاب أن يحددوا المشكلة، ويدعهم يقدمون مقترحات تتعلق بكيفية انتهاء الشخصية في الفيلم إلى حل لها.

٣- **تدوين الحلول**: يدون المدرس مقترحات الطلاب لحل المشكلة على السبورة، وعليه أن يعزز استجابات الطلاب ما أمكن. بعد ذلك يعرض المشهد من الفيلم الذي يكشف عن كيفية وصول شخصية الفيلم إلى حل.

٤- **المناقشة**: يناقش المدرس مع الطلاب الاختلاف والتشابه بين مقترحات الطلاب حول حل المشكلة، وما انتهت إليه الشخصية في الفيلم من حل لها.

٥- **وصف السلوك المناسب**: يعيد المدرس تقديم خطوات منهج، (POP) بطريقة عملية. ويمكن أن تقدم خطوات حل المشكلة على لوح يعلق في الفصل أو باستخدام جهاز عرض. ويجتهد المدرس في بيان الخطوات بما يتوافق وتوقعاته وحاجة الطلاب. والخطوات هي:

١- تحديد المشكلة التي يريد عرضها.

٢- حصر الخيارات المتاحة للحل، الحل.

٣- فحص الحلول المقترحة مع تقدير لقيمة مخرجات كل حل.

٤- وضع خطة لمتابعة الحل الذي وقع عليه الاختيار.

وعلي المدرس أن يؤكد للطلاب أن هذه هي الخطوات التي يلزمهم استخدامها عند محاولتهم حل المشكلات في هذا الفصل. ويناقش معهم كيف أن هذه الخطوات تطابق الخطوات التي حددوها في النشاط السابق. وعليه أن يمنح الطلاب وقتاً كافياً للمناقشة، وأن يعدل في خطوات المهارة متى ما كان ذلك ضرورياً. ويقدم أسباباً لاستخدام هذا المنهج في حل المشكلات عن طريق سؤال الطلاب حول أهمية اتباع هذه الخطوات عند محاولة حل المشكلات. ويدفع الطلاب للتدرب على ممارسة هذه المهارة. وذلك بأن يختار أياً من الأنشطة الواردة أدناه لاستكمال منح الفرصة للطلاب لممارسة المهارة:

أ) أن يوزع الطلاب على مجاميع لاستكمال النشاط.

ب) أن يمنح الطلاب وقتاً كافياً لاستكمال النشاط.

ج) أن يناقش مع الطلاب كيفية تمكنهم من استخدام منهج (POP)، لتحديد كيف انتهت الشخصية في الفيلم الذي عرضه عليهم إلى حل للمشكلة التي واجهته.

٦- **الممارسة**: أن يزود المدرس الطلاب بأمثلة لمشكلات مدرسية يومية قد يواجهونها، وأن يطلب منهم أن يستخدموا نموذج (POP) ليعملوا على حل تلك المشكلات.

٧- **الشكر والتقدير**: أن يشكر المدرس الطلاب، ويقدر لهم جهدهم في إكمال النشاط، ويذكرهم بأن يعودوا أنفسهم على استخدام المنهج نفسه لحل المشكلات طوال الأسبوع. وفي كل يوم من أيام الأسبوع، يحاول المدرس أن يراجع مع الطلاب خطوات المهارة وفقاً للمنهج المقترح لحلها، (POP). ويناقش معهم أهمية استخدام مثل هذه الخطوات في حل ما يواجهون من مشكلات. ويكرر عليهم النصح بأن يعودوا أنفسهم على استخدام المنهج نفسه في حل ما يواجهون من مشكلات داخل المدرسة وخارجها.

الشكل رقم (٢): منهج (POP) «م. خ. خ.» في حل المشكلات

POP (Problem.Options.Plan) م. خ. خ. (مشكلة، خيارات، خطة)
Problem:______________________________:م
Options: 1 ___________2___________3___________:خ
Plan:______________________________:خ

* المصدر: (هنسلي وآخرون، ٢٠٠٥)[٢٠، ص١٧٣].

ب) طريقة «الخمس خطوات» في حل المشكلات

* **توجيهات: حاول الإجابة عن الأسئلة الآتية كتابة**

١) **ما هي المشكلة؟**. اختر مشكلة صغيرة أو كبيرة ترى أنها في حاجة إلى حل.

....

....

٢) **ما الحلول المحتملة لهذه المشكلة؟**، وما المصادر المتوافرة لحل المشكلة؟

* (فكر في كل الحلول الممكنة، ودونها)

....

٣) **قم بتحليل الحلول المحتملة**، (ضع قائمة بالخيارات الأكثر احتمالاً أن تنجح في حل المشكلة، وأشر لماذا هي الخيارات الأفضل)؟.

....

٤) **قرر خطتك في حل المشكلة**، (أي الخيارات أفضل في التصرف تجاه المشكلة، اختر الخيار الأفضل واعمل به).

....

....

٥) **قم بتقويم القرار** (هل ما اتخذته من إجراء قادك إلى حل للمشكلة، لماذا؟ ولماذا؟ إن لم يكن الأمر كذلك).

....

- **برامج فض الصراع:**

جدير بالذكر أن برامج التعليم الاجتماعي الانفعالي تتضمن نوعاً آخر من البرامج الخاصة تعرف ببرامج «فض الصراعات». وتعني مثل هذه

البرامج بتعليم الطلاب مهارات «**التوسط**» في مواقف الاختلاف والنزاع وفض الشجار، وإشاعة روح الوئام بين الطلاب. وتحاول بعض هذه البرامج إحداث تغيير ثقافي كلي داخل المدرسة لتصبح ثقافة محبة وسلام. وفي الوقت نفسه فاعلة في تحقيق أهداف التعليم. وتشتمل عناصر هذه البرامج على توجيهات للطلاب داخل الفصل. وتدرب الطلاب على العمل كوسطاء، يساعدون أقرانهم على فض ما يقع بينهم من صراع. كذا تعنى بتدريب أولياء الأمور والمدرسين والإداريين على مثل هذه المهارات. ومن أمثلة هذه البرامج ما ورد في سانتروك (٢٠٠٣)[١٦]، ومنها:

١- **مذهب كوادر الوسطاء:** يقتصر على تدريب عدد محدود من الطلاب (كوادر) ليعملوا وسطاء لما يقع من خلاف بين سائر الطلاب في المدرسة الواحدة.

٢- **مذهب إدارة الصراع بين سائر الطلاب:** يتعلم كل طالب من طلاب المدرسة الواحدة مهارة إدارة الصراع من خلال المحادثات التي تتخللها نقاشات في سبيل الوصول لاتفاق والتوسط في الصراع بين الزملاء من الطلاب. وهذا النوع من البرامج أكثر فاعلية من سابقه غير أن العمل به مصحوب بصعوبات منها الالتزام بمطالبه والوقت الذي يستغرقه تطبيقه. وقد تم لجونسون وجونسون، (١٩٩١)[٥٦] استخدام هذا المنهج لتدريب الطلاب ليكونوا صناع سلام. وتضمن البرنامج تعليم الطلاب الآتي:

١) **التفاوض** – Negotiation.

٢) **إستراتيجيات العمل كوسيط.** وخلال التدريب على المناقشات يتعلم الطلاب خطوات فض الصراع الآتية:

أ) تحديد المطلوب، (ما الذي يريده المتنازعون؟

ب) وصف مشاعر الأطراف المتنازعة.

ج) تبني منظور الأطراف المتنازعة ليرى الوسيط الصراع من طرفيه.

د) توليد ثلاثة خيارات - على الأقل - للتوفيق بين الأطراف المتنازعة مفيدة لكلا الطرفين.

هـ) الوصول إلى اتفاق بين الأطراف المتنازعة حول أفضل التصرفات.

وفي حالة التدريب على مهارة «**التوسط**» يتعلم الطلاب الخطوات الآتية: ١) إيقاف التعديات، ٢) التأكد من أن أطراف النزاع ملتزمون بتدخل الوسيط، ٣) تسهيل المناقشات بين الأطراف المتنازعة، ٤) ترسيم الاتفاق، أي وضعه موضع التنفيذ. وبمجرد أن ينهي الطلاب التدريب على مهارات المناقشة والتوسط، تعمل إدارة المدرسة والمدرسون على تنفيذ برنامج «صناع السلام» عن طريق اختيار طالبين للعمل كوسطاء بين المتنازعين من الطلاب لكل يوم دراسي وعمل الطالب كوسيط بين المتنازعين من الطلاب يسهم في تعلم الطالب كيف يناقش ما قد يحدث من صراع وكيف يستطيع الوصول إلى حل له. وقد انتهى التقويم لنتائج برامج صناع السلام أن المشاركين من الطلاب فيه كانوا قادرين على ابتكار حلول بناءة لما يحدث من صراع بين الطلاب أكثر من غير المشاركين فيه من الطلاب[١٦، ص٣٩٤].

- **برامج التدريب على المهارات الاجتماعية والقيم للطلاب:**

تأتي البرامج الخاصة بالتدريب على المهارات والقيم عادة في شكل مجاميع من المهارات والقيم معدة مسبقاً ومقننة. تم تطويرها من قبل هيئات ومؤسسات لها باع طويل في هذا الشأن. وقد أثبتت فاعليتها في البيئات المعدة في الأصل لها. ومن تلك البرامج برامج التدخل للحد من مظاهر العنف المدرسي. وتبنى برامج التدخل للحد من مظاهر العنف في البيئة المدرسية على افتراض فحواه أن العنف استجابة متكررة لدى الشخص الذي يعاني قصوراً في المهارات الضرورية لإدارة مواقف الشجار والنزاع مع الآخرين. لقد تربى كثير من الأطفال على الاعتقاد أن العنف لا يدفع ضرره إلا بالعنف. لذا،

نادراً ما يستجيب الطفل بطريقة فيها عنف متى ما تعلم كيف يؤكد ذاته ويعبر عن غضبه دون إيذاء الآخرين، وأن يستجيب بطريقة بناءة لغضب الآخرين. وعلى أي حال، هناك برامج متعددة يتم فيها تعليم الطلاب هذه المهارات تعرف ببرامج الكفاءة الاجتماعية. وتهدف معظم برامج الكفاءة الاجتماعية إلى خفض تكرر ظهور سلوك العنف. وتختلف هذه البرامج في تأكيد كل منها على تكنيكات معينة دون غيرها، من ذلك التأكيد على التكنيكات السلوكية كالنمذجة والتعزيز، أو التكنيكات المعرفية كالتفكير في الوسائل والغايات، أو التكنيكات الاجتماعية كتبني الأدوار، أو التدخل المعياري. ومن أمثلة هذه البرامج برامج الإنجاز العالي والحكمة والمعرفة (H.A.W.K.) وبرامج الروابط الحضرية وتنمية القيادة (B.U.I.L.D.) وبرامج مقاومة الطلاب للعنف في أي مكان (S.A.V.E.). وعموماً، تستخدم معظم هذه البرامج خليطاً من التكنيكات الآتية:

١) **التهذيب أو المراقبة – Monitering**: يتعلم الطلاب باستخدامه ملاحظة أفكارهم ومشاعرهم وتصرفاتهم. ويتم ذلك من خلال تمرينات سلوكية مسجلة، كتتبع عدد المرات التي يتصرفون فيها بطريقة معينة أو يخبرون بمشاعرمحددة.

٢) **النمذجة – Modelling**: باستخدامه، يقوم الطلاب بملاحظة استجابات غير عنيفة لمواقف مؤذية أو مزعجة متنوعة، كمواقف الفشل والإخفاق والتظلم والاستجابة للغضب أو النفي والطرد.

٣) **فض الصراع**: يتعلم الطلاب باستخدامه التعرف إلى القرائن المبكرة لاحتمال ظهور الصراع. ويتعلمون إستراتيجيات محددة لتجنب تصعيد الصراع.

٤) **تمثيل الأدوار**: يتعلم الطلاب باستخدامه أداء أدوار في مواقف الصراع، حيث يستجيبون لمواقف صراع مفترضة، ويقيم طلاب آخرون تصرفاتهم في هذه المواقف.

٥) **التوسط من قبل الأقران:** باستخدامه يتم تدريب الطلاب على اختيار طلاب من زملائهم عن طريق الانتخاب. بعدها، يدربون على ممارسة التفاوض وفض الشجار الذي يقع بين زملائهم من الطلاب. ويطلب منهم التدخل بسرعة كوسطاء لفض الصراعات التي تقع بين الزملاء بطرق غير عنيفة ترضى عنها جميع الأطراف المتنازعة.

٦) **التدريب الخاص بالمعلمين:** لقد تم تطوير برامج خاصة بالمعلمين وليس الطلاب. تتضمن التدريب على الإدارة الفاعلة للصف المدرسي وتطوير مهارات إدارة الصراع. وقد انتهت التجارب التي أجريت على هذه البرامج إلى مساهمة هذه البرامج في خفض مستوى العصيان من قبل الطلاب وما يقع بينهم من فوضى وشجار وكل سلوك مؤذٍ وانعدام للاحترام. وما يجب التأكيد عليه، أن عوامل أخرى ذات علاقة بالسلوك في الأوساط المدرسية يمكن أن تؤثر في فاعلية برامج خفض مظاهر العنف المدرسي كأنماط شخصيات الطلاب والجو المدرسي العام ومهارات المعلمين والطلاب [٥٧، ص١٤٣-١٤٤].



الفصل الثاني

مناهج التدريب والتقييم للمهارات والقيم

أولاً: مناهج وإستراتيجيات التدريب على المهارات.

- إستراتيجيات في التدريب على المهارات.

ثانياً: مناهج التقييم للمهارات وأساليب تقييم القيم

- التقييم والقياس.
- أهمية التقييم.

١) مناهج تقييم المهارات

- اتجاهات في التقييم.
- الاتجاه الأول: التقييم السلوكي.
- الاتجاه الثاني: العمليات السلوكية.

٢) أساليب تقييم القيم

- مثال عملي لتقييم القيم.

مناهج التدريب والتقييم للمهارات والقيم

أولاً: مناهج وإستراتيجيات التدريب على المهارات

ما يجب معرفته أنه ليس هناك منهج معين للتدريب على المهارة. ويتوقف تحديد نوع المنهج المستخدم للتدريب على المهارة على عوامل منها: المرحلة العمرية للمتدرب وقدراته المعرفية واهتماماته الشخصية والفرص المتاحة له لممارسة المهارة. ويجدر التأكيد على أن عملية تطوير كفاءة الفرد الاجتماعية تستغرق وقتاً وجهداً. إذ ليس من المحتمل أن درساً أو درسين عن بناء الصداقة سوف تقود الفرد لأن يكون قادراً على بناء صداقات حميمة مع الآخرين، فلا بد أن يكون على قدر كاف من التقدير والثقة بالذات والمخاطرة في تقبل الرفض أو قبول الدخول في الآخرين. وفي الوقت نفسه عليه أن يملك قدرة لفهم كيف يشعر الآخرون، وأن يكون ملمّاً بقواعد التعامل مع الآخرين. وفوق هذا، قدرة على حل المشكلات الاجتماعية التي تساعده على الإبقاء على العلاقة بالآخرين. وباختصار، على الفرد أن يملك وجداناً اجتماعيّاً يقظاً مصحوباً بمهارات اجتماعية مناسبة وعلى استعداد للامتثال للأعراف الاجتماعية الخاصة بالصداقة؛ حتى يحقق مستوى عالياً من الكفاءة الاجتماعية في الارتباط بالآخرين بحميمية. ومن أمثلة المناهج الأكثر استخداماً في التدريب على المهارات الاجتماعية:

١) القصص والسير الذاتية.
٢) الترديد والممارسة.
٣) الحوار البناء.
٤) المناقشة الجماعية.
٥) اللعب.
٦) التعليم التعاوني.
٧) الاقتداء والنمذجة.
٨) التعبير الفني.
٩) الانعكاس على الذات وصياغة الأهداف.
١٠) الوعي بالذات وانتظام الذات.
١١) التدريب والتحكيم.

• إستراتيجيات في التدريب على المهارات

تتوافر إستراتيجيات متعددة لتمكين الطلاب من اكتساب المهارات، ومن أمثلة تلك الإستراتيجيات ما يأتي:

١- إستراتيجيات كونجلومارت لتحسين المهارات الاجتماعية: إستراتيجيات للتدريب تتضمن استخدام خليط من التكنيكات أكثر من اقتصارها على منهج منفرد بهدف تحسين المهارات للمراهقين. تتألف الإستراتيجية من عناصر في التقييم متعددة، منها: العرض للمهارة مع ممارسة نموذجية لها، مناقشة وتبريرات تتعلق بالجدوى من تعلم المهارات. فضلاً عن استخدام التعزيز كعامل يحكم تمثيل المهارات في المواقف الاجتماعية الواقعية. وفي دراسة لمراهقين من طلاب المدارس المتوسطة استخدمت معهم الإستراتيجيات نفسها، تم توجيه المراهقين بطريقة تسهم في تحسين مهارات ضبط الذات لديهم وإدارة الضغوط وحل المشكلات الاجتماعية، [١٦، ص١٩٤]. ومن أمثلة ما تعرض له المتدربون من المراهقين، أنه بمجرد ظهور مشكلة في موقف معين يعمل المدرسون كقدوة لتدريب الطلاب على اكتساب ست خطوات متسلسلة لحل المشكلة، تتمثل في الخطوات الآتية:

١) قف: اهدأ وفكر قبل أن تتصرف.

٢) راجع المشكلة: بين كيف تشعر تجاهها.

٣) ضع هدفاً إيجابيّاً: في سبيل الوصول لحل ناجع للمشكلة.

٤) فكر في الحل: ضع بدائل للحل تسهم في مساعدتك على الوصول للحل المطلوب.

٥) بادر بالتخطيط للتبعات: اجتهد في التعرف مقدماً عن تبعات كل حل.

٦) بادر العمل بالخطة: حاول العمل بالحل الأفضل.

لقد تحسنت مهارات عدد (٢٤٠) من المراهقين الذين شاركوا في البرنامج في ابتكار حلول تعاونية لمواقف صعبة. وأفاد المدرسون بأن هؤلاء الطلاب قد تحسنت علاقاتهم الاجتماعية في الفصل بعد الالتحاق بالبرنامج.

٢- إستراتيجيات التدريب الجماعي التعاوني: عموماً، يلاحظ أن التدريب على المهارات الاجتماعية مفيد جدّاً للأطفال من سن العاشرة فأدنى أكثر من المراهقين[٥٨]. إذ إن سمعة المراهق تصبح أكثر ثباتاً بمجرد أن تصبح جماعة الأقران والشلل أكثر حضوراً في حياته. ولو أن المراهق تمكن من تطوير مهاراته، واجتهد في اكتساب الجديد من المهارات، وشارك في كثير من التفاعلات، فإن أقرانه لن يغيروا من تقويمهم له، أو على حد القول الشائع: «من عرفك صغيراً احتقرك كبيراً». ومن ثم يصبح التدخل بالعلاج لتغيير هذه التصورات الخاطئة مطلباً. فالتغيير لها سوف يسهم في فاعلية اكتساب المراهق للجديد من المهارات. وإحدى الإستراتيجيات المستخدمة للتدخل في سبيل إحداث التغيير المطلوب تتضمن «التدريب الجماعي التعاوني». إذ باستخدامها يعمل الأطفال والمراهقون معاً في سبيل بلوغ هدف مشترك يتركز حول الوعد بالعمل على تغيير السمعة لمن يجتهد منهم في اكتساب الجديد من المهارات. وتعقد معظم برامج التدريب الجماعي التعاوني في أوساط مدرسية. وهذا لا يمنع من استخدامها في أوساط أخرى كالبيت والعمل والمجتمع المحلي. فالمشاركة في ألعاب ذات طابع جماعي تعاوني كالألعاب الرياضية تزيد من مستوى المشاركة من قبل الأفراد وتمنح المشاركين في النشاط شعوراً بالبهجة والسعادة. وبالمثل، بعض الألعاب الإلكترونية وألعاب الفيديو تتطلب جهداً تعاونيّاً بين المشاركين فيها. وعموماً، لقد ثبت أن التعلم التعاوني يولد اتجاهات إيجابية نحو التعلم، ويعزز من مفهوم الذات وتقدير الذات، ويسهم في تحسين العلاقات بين الطلاب، ويزيد من الشعور بالمساندة الاجتماعية[٥٥].

نافذة رقم (٤) صحيفة «متابعة التحسن في اكتساب المهارات»

ينصح كثير من الخبراء والمدربين في مجال اكتساب المهارات الاجتماعية بأن يحتفظ كل شخص متدرب بصحيفة يسجل فيها مدى التقدم الذي أحرزه في مجال التدرب على أي مهارة من مهارات الحياة (شخصية واجتماعية). تتضمن الصحيفة عادة قائمة تقييم لما أحرزه من تحسن في كل مهارة عبر مواقف الحياة المختلفة. وأن يسجل كل شيء يتعلق بمدى التطور الذي طرأ على اكتسابه لمهارة ما: أوجه النجاح والإخفاق، ولماذا؟، والصعوبات التي اعترضت مسار تقدمه، وتحليلاً لأسباب ما تم الحصول عليه من مخرجات. وعلى الشخص أن يبادر إلى كتابة كل تقدم يحرزه في كل يوم مادام طريّاً، ليمكنه ذلك من استدراك أوجه القصور وتعزيز أوجه التمام. وعلى أي حال الصحيفة مفيدة في تبصير الشخص المتدرب بمدى التقدم الذي أحرزه طوال فترة تدريبه. فضلاً عن مساعدته على إدراك مدى التطور الذي بلغه في تدريبه. ولا شك أن إدراكه لذلك سوف يعزز من مواصلته وإصراره على اكتساب المهارة.

ثانيا: مناهج تقييم المهارات الاجتماعية وأساليب تقييم القيم

- **التقييم والقياس:** يعرف القياس بأنه منح أرقام للموضوعات والأحداث وفق قواعد معينة، بحيث يتم الربط بين ما تم للباحث ملاحظته وتلك الأرقام المعطاة[٥٩]. وهكذا، ترتبط عملية القياس بجمع معلومات محددة لبيانات كمية قد تكون في شكل أبعاد وأحجام وأوزان وأرقام ومسافات. وفي الأوساط التربوية يشير القياس عادة إلى الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات أو مقابل أعمال أخرى بديلة تحدد من قبل القائم على العملية التعليمية. في حين يشير التقويم إلى نوعية أو قيمة أو وزن المعلومات التي تم جمعها. فإذا كان القياس يشير إلى أن وزن الطفل المولود (١٠) كيلو، فإن القيمة تشير إلى أن الطفل متعافٍ، (حكم تقييمي ذاتي).

ولجعل التفسير أقل ذاتية وأكثر موضوعية فإن الحاجة قائمة لاستخدام محكات أخرى مثل معايير العمر والحمية الغذائية للأم لإجراء التقويم. وفي هذه الحال، يشار إلى هذه التقويمات بأنها تقييمات(١٥). وتتمثل المحكات المستخدمة عادة في تقييم المهارات الاجتماعية بالخصائص اللازم توافرها في السلوك الاجتماعي لكي يكون سلوكاً ماهراً، كالسرعة والتلقائية والإتقان.

- **أهمية التقييم:** التقييم عنصر رئيس من عناصر عملية التدريب علي المهارات لأسباب منها:

١. يزودنا بمعلومات مهمة للمدرب والمتدرب عند كل مرحلة من مراحل التعليم والتدريب على المهارات.
٢. يبدو التعلم فاعلاً عندما يشعر المتعلم بأنه في موقف تحدّ للعمل في سبيل بلوغ أهداف عالية ومناسبة. لذا فإن تقييم نقاط القوة والضعف عند المتعلم مهمة لاختيار مواد التدريس والتدريب على المهارات، وما يرتبط بها من أهداف.
٣. التقييم المستمر، للتحقق من فهم المتعلم لمواد منهج التعليم أو التدريب، يزود المتعلم بتغذية راجعة ذات قيمة للمتعلم والمدرس أو المدرب عن مدى التقدم الذي تم إحرازه لبلوغ أهداف عملية التعلم والتدريب.
٤. التقييم المقنن، للتعرف إلى مدى تقدم المتعلم والمتدرب وما تنتهي إليه عملية التقييم من مخرجات، يزود المعنيين بالتعليم والتدريب بمعلومات حول مستويات الإنجاز بين المستهدفين بالتعليم والتدريب تمكن من اتخاذ قرارات فاعلة تسهم في تطوير برامج التعليم والتدريب.
٥. تسهم عملية التقييم للأداء بتزويد القائمين على عملية التعليم والتدريب بمصادر معلومات أخرى ذات علاقة ببلوغ مخرجات التعلم والتدريب المرغوب.
٦. التقييم الذاتي من قبل الطالب للتحقق من مدى تقدمه في عملية التعلم له تأثيره في تثمينه لمهاراته وتعزيز دافعيته والتوجيه الذاتي من قبله لعملية تعلمه(١٥، ص٣٥٠).

١) مناهج تقييم المهارات

تقوم المناهج والطرق المختلفة في تقييم المهارات الاجتماعية على افتراض فحواه أن المهارة سلوك متعلم يظهر في مواقف معينة. ومن ثم، من كان ماهراً اليوم في موقف معين ليس بالضرورة أن يكون في المستوى نفسه من المهارة غداً. ومتى ما حدث تشابه في معطيات الموقف، فإن احتمالية الأداء في المستوى نفسه للتصرف نفسه ممكنة. والأهم أن معرفة كيف سيكون أداء الفرد في موقف معين لا يشير بالضرورة إلى كيفية تصرف الفرد في مواقف أخرى. ومن هنا كانت الحاجة ماسة للتدريب على المهارات. ولما كانت المهارة في التصرف مقرونة بالموقف فإن التصرف لا يعدّ تصرفاً ماهراً إلا في سياق الموقف الذي يحدث فيه. فالموقف محدد لمستوى المهارة في التصرف. لذا كان من مطالب تقييم وقياس المهارات الاجتماعية: ١) تصنيف السلوك طبقاً لطبيعة الموقف الذي يستدعيه، ٢) توافر محك يستخدم للحكم على أن تصرفاً معيناً في موقف معين يُعدّ تصرفاً ماهراً. والمحك الأكثر قبولاً هو أن الاستجابات الماهرة استجابات فاعلة في مواقف محددة. ومؤشر الفاعلية ما تقود إليه المهارة في الاستجابة من عواقب قصيرة وبعيدة المدى في تلك المواقف.

- **اتجاهات في التقييم**

وعلى أساس من هذه الحقيقة يسود في الميدان اتجاهان رئيسان في تقييم المهارات الاجتماعية. وهما كما وردا في سلسن وبلمور، (٢٠٠٥)[٦٠]، توجه سيكومتري وآخر نمائي- اجتماعي.

الاتجاه الأول: التقييم السلوكي. ويهدف إلى تطوير أدوات تقييم للتعرف إلى الأطفال الموسومين بقصور في المهارات الاجتماعية. وتقويم فاعلية برامج التدخل لمساعدتهم على اكتساب المهارة في السلوك. والمنهج الشائع

الاستخدام لديهم لتقييم المهارات الاجتماعية تقدير المدرسين. وعادة ما تقيم الأبعاد السلوكية التي تسهم في التكيف الاجتماعي عن طريق المدرس والوالدين والأقران أو النقد الذاتي باستخدام قوائم للسلوك متعددة البنود. ينظر أصحاب هذا الاتجاه للمهارات الاجتماعية منسوبة لأعمار جماعة الأطفال أو مرحلة التطور في النمو. والهدف الرئيس للتقييم التركيز على التغير في المهارات الاجتماعية داخل الجماعات العمرية أكثر من التركيز على الفروق الفردية في المهارات الاجتماعية. لقد أثبت اتجاه التقييم السلوكي فائدته في تحديد أبعاد السلوك المشكل للأطفال الذي يربك الوظيفة التكيفية الاجتماعية لتصرفاتهم. وهذا يجعله مفيداً جدّاً لأغراض التشخيص.

الاتجاه الثاني: العمليات السلوكية. ويستخدم فيه مؤشرات عامة للمهارات الاجتماعية كالقبول الاجتماعي والشعبية أو مقاييس العدوان والانسحاب. ويتم ملاحظة الأطفال المختلفين في هذه الأبعاد في أثناء أدائهم لمهام اجتماعية حرجة مثل الدخول في جماعة أقران جديدة واللعب مع الأقران وكيفية التعامل مع مواقف الصراع والتنافس. ويتضمن التقييم تحديد كيف يختلف الأطفال في المهارات الاجتماعية عندما يواجهون مهامّ اجتماعية تنطوي على صعوبات أو مشكلات. وانصب اهتمام أصحاب هذا التوجه على أربع مهام رئيسة في محاولاتهم للتعرف إلى الفروق بين الأطفال المهرة وغير المهرة اجتماعيّاً. والمهام هي: ١) الفروق في المكانة الاجتماعية وكيفية لعب الأطفال مع أقرانهم، ٢) مشاركة الأطفال في الأنشطة القائمة للجماعات من أقرانهم، ٣) تنظيم انفعالاتهم، ٤) ابتكار إستراتيجيات لفض الصراعات. وقد استخدم في دراسة هذه المهام مناهج الملاحظة (تجريبية/ طبيعية). وتُعدّ مناهج متميزة وقيمة؛ لأنها تمدنا بحقائق حول ما يفعله الأطفال حقّاً في عالمهم الاجتماعي.

وعلى أي حال، يمكن استخدام كثير من الطرق لتقييم الكفاءة الاجتماعية

للمتدربين على المهارات الاجتماعية أو في مساعدتهم لتقييم مهاراتهم. إذ يمكن أن تقابلهم للتعرف إلى الصعوبات التي واجهتهم عند محاولتهم الإتيان بمهارة ما، أو أن تطلب منهم مقابلة كل منهم الآخر في أزواج. ومن ثم إفادة مجموعتهم بما حدث لكل منهم عند الإتيان بالمهارة، أو أن تدفعهم لممارسة تكنيك أداء الأدوار بهدف ملاحظة سلوكهم مباشرة، أو تدفع آخرين مهمين في حياتهم لتقييم مهاراتهم. وأكثر الطرق استخداماً أن تطلب منهم أن يتموا الإجابة عن بنود استبانة لتقييم ممارساتهم ذات العلاقة بالمهارة موضوع التقييم باستخدام قلم وورقة، حيث يقيمون تلك التصرفات على سلسلة من موازين التقدير. وبناء عليه يمكن القول: إن مناهج تقييم المهارات الاجتماعية متنوعة. ويمكن حصر أبرزها في المناهج الآتية:

١) التقارير الذاتية باستخدام الورقة والقلم.

٢) اختبارات تمثيل الأدوار سلوكيّاً.

٣) الملاحظة للأداء شبه الطبيعي.

٤) التقدير للمستهدف بالتقييم من قبل أشخاص مهمين كالوالدين والمعلمين والأقران.

ونورد أدناه وصفاً مختصراً موجزاً لمقياس من أبرز مقاييس المهارات الاجتماعية، يتمثل في **مقياس أبعاد المهارات الاجتماعية** لمبتكره رونالد ريجيو، (١٩٨٦)[٤١]: يبنى ريجيو، (١٩٨٦) تعريفه للمهارات الاجتماعية على افتراض أنها قدرات اجتماعية وإستراتيجيات متعلمة. واستخدامه لمصطلح المهارة هنا واسع. بمعنى أن ما يمثل قدرة اجتماعية معينة أو مهارة محكوم بأعراف اجتماعية وثقافية معينة تنظم التواصل بين الأشخاص. والمهارة الاجتماعية ليست تكويناً مفرداً بل تشكيلة مؤلفة من عدد كبير من المهارات الأساسية. وعلى افتراض أن المهارات الاجتماعية مهما تعددت وتنوعت فإنه يمكن جمعها

في بعدين من مهارات التواصل هما: الإرسال والاستقبال. فقد تمكن من تصميم مقياس يجمع فيه بين قياس جميع أنواع المهارات الاجتماعية، (رئيسة وفرعية) في ستة أبعاد رئيسة للمهارات الاجتماعية. والأبعاد الرئيسة للمهارات الاجتماعية التي تضمنها المقياس تتمثل في ست مهارات أساسية هي: ١) التعبير الانفعالي، ٢) الحساسية الانفعالية، ٣) التحكم الانفعالي، ٤) التعبير الاجتماعي، ٥) الحساسية الاجتماعية، ٦) الضبط الاجتماعي. ويؤكد جريجيو أن المهارات الست التي اشتمل عليها المقياس تمثل مهارات التواصل الاجتماعي في بعديه «التواصل الانفعالي غير اللفظي والتواصل الاجتماعي اللفظي». وتتراوح في الأساس بين مهارات الإرسال والاستقبال والضبط أو التحكم. هذا وقد تمكن ريجيو (١٩٨٦)[٤١] من فحص سلامة مقياسه. وحصل من النتائج على ما يدعم صدقه وثباته. ويوضح الشكل رقم (٣) بنود هذا المقياس.

الشكل رقم (٣) بنود مقياس أبعاد المهارات الاجتماعية (ريجو، ١٩٨٦)

البعد	المهارة	البنود
١	التعبير الانفعالي	. أنزع إلى التقليل من غيري عندما أكون محبطا. . دائما ما يقال عني بأن لدي عيون تجيد التعبير عن ما في نفسي. . عادة أميل لأن أكون نجم الحفل .
٢	الحساسية الانفعالية	. ليس صعبا على غيري أن يخفي عني مشاعره. . إبان المناسبات ، من السهل علي أن أعرف فيما إذا كان غيري مهتم بي. . عادة ما يقال عني بأني شخص حساس ومتفهم.

٣	التحكم الانفعالي	. لـدي قدرة على كظم مشـاعري الحقيقية حول أي شخص. . أنا جيد في الحفاظ على سمتي حال غضبي. . لو حدث أني لم أجد متعة بأداء عمل ما، فإن لدي القدرة بأن أبدو راض عنه.
٤	التعبير الاجتماعي	. خلال الحفلات، أسـتمتع بالحديث مع عدد كبير ومتنوع من الناس. . عند مناقشة أي موضـوع، أجد نفسي أشارك في الحديث أكثر من غيري. . دائمـا أكون أنـا المبادر في التعريف بنفسـي عند مقابلة من هو غريب عني.
٥	الحساسية الاجتماعية	. أعتقـد أحيانـا بأنني آخذ الأشـياء التي تقال لي من قبل الآخرين بأنها شخصية. . عادة أقلق من أن الناس سوف تسئ تفسير ما أقول. . يؤكـد والـدي، خـلال تنشـئتي لي، علـى أهمية السلوك الحسن.
٦	الضبط الاجتماعي	. مـن السـهولة أن ألعب أدوارا مختلفـة في أوقات مختلفة . . عندمـا أكـون في جماعة من الأصـدقاء عادة ما أكون أنا المتحدث باسم الجماعة. . أرى أني أناسب كل أنواع الناس، الكبير و الصغير و الغني والفقير.

• المصدر، (ريجيو ١٠٤، ١٩٨٦، ص ص ٦٤٩-٦٦٠).

٢) أساليب تقييم القيم

تتعدد طرق وأساليب تقييم القيم عند الأشخاص، ونورد أدناه أمثلة من بنـود لبعض المقاييس المسـتخدمة في التعرف إلى قيم الأشـخاص، من ذلك على سبيل المثال:

١- **مقياس مسح القيم .** Value Survey - **لروكيش (١٩٦٧)**: يتضمن قائمة من القيم يطلب من المستجيب أن يرتبها وفقاً لأهميتها عنده كقيمة: السلام - الحرية - الاستقلالية - الجمال - العدل - الإنصاف - السعادة - التضحية - احترام الذات - احترام الآخرين . التقدير والاعتراف - الحكمة - الطموح - سعة الأفق - النظافة - الشجاعة - العفو - السماحة - المساعدة - الأمانة - الحب والمحبة - الامتثال - الطاعة - الرزانة - المسؤولية، (في ٤٢، ص٦٧٦).

الشكل رقم (٤) ترتيب القيم بحسب الأهمية

التسلسل	القيم	الترتيب المقترح
١	الأمانة	
٢	العدل	
٣	الإنصاف	
٤	المسؤولية	
٥	احترام الآخرين	

٢) **مقياس التوجه القيمي** - Value Orientation - لكلوهون وسترودستبك (Kluckhohn & Strodtbeck ١٩٦١)

يتضمن المقياس قائمة من المواقف الافتراضية أو السيناريوهات. يطلب مـن المسـتجيب تحديـد موقفه من الموقـف، في إجابة تشـير إلى نـوع القيمة

المطلوبة في العمل، أو عند التعامل مع الآخر: صدق - أمانة - احترام - عنصرية وتحيز وتفرقة..... إلخ (في٤٢، ص٧١٣).

مثلاً: أتيحت لك فرصة للعمل في مؤسستين، في إحداها، يطالب المسؤول مرؤوسيه بجدية في العمل والتزام بالأداء في وقت محدد؛ إذ لا وقت لديه للهزل، فالجد في العمل هو المتوقع. وفي المؤسسة الأخرى، المسؤول لطيف يؤثر التحدث مع مرؤوسيه على الإنجاز في الوقت المحدد. فالمهم لديه أن يحظى باحترام مرؤوسيه. وعلى افتراض أن الميزات المادية والحوافز في كلتا المؤسستين واحدة، أي المؤسستين تفضل العمل بها؟

٣) **مقياس القيم الشخصية** – Personal Value Scale – لسكوت، (١٩٦٥):

يتضمن المقياس جملاً أو عبارات تصف أنواعاً مختلفة من القيم التي يرغبها الشخص في الآخرين. ويطلب من المستجيب أن يحدد ما الذي يرغبه دائماً منها في الناس الذين يتعامل معهم، وما الذي لا يرغبه منها في الناس الذين يتعامل معهم (في٤٢، ص٧٢٦).

مثلاً: التدرج في الاستجابة يكون على النحو الآتي:

(٣) هذا ما أفضله دائماً، (٢) يعتمد على الموقف، (١) هذا ما لا أفضله دائماً.

من أتعامل معه يجب:

- أن يتصف بالفضول المعرفي (الفكري).
- أن يهتم بما يخصه ولا دخل له بغيره.
- أن يكون شهماً كريماً.
- أن يعمل لما فيه مصلحته ومصلحة غيره.

- أن يقدم مصلحته على مصلحة غيره.
- أن يعمل بجد ونشاط.
- ألا يتردد في مساعدة أحد.
- ألا يغش ولا يكذب وإن اضطر إلى ذلك.

• **مثال عملي لتقييم القيم:** يتضمن الشكل رقم (٩) أدناه بنوداً يشير مضمونها إلى قيم معينة. يطلب من المستجيب لها أن يحدد إلى أي مدى تتوافر لديه مثل هذه القيم عن طريق اختيار الإجابة المعطاة تحت كل بند لتحديد مدى انطباق ما ورد في كل بند عليه.

الشكل رقم (٥) أمثلة لبنود تقييم مستوى الالتزام بالقيم

الرقم	القيم	بنود القياس
١	**الأمانة**	. لو طلب منك الشهادة في موقف كنت أحد من شاهد ما حدث فيه، وكيف تجيب؟ أ) أباشر الشهادة ب) أتردد ج) أكتم الشهادة.
٢	**العدل والإنصاف**	. لوطلب منك الحكم بين متخاصمين أحدهما قوي والآخر ضعيف، وكان الضعيف هو المخطئ، لمن تحكم؟ أ) للقوي فهو المحق، ب) أعتذر عن الفصل بينهما ج) للضعيف فهو دائماً محقّ.
٣	**الإخلاص**	. عند إتيانك أداء كلفت به من قبل رئيسك في العمل، ما الذي يشغلك عند محاولتك أداءه؟. أ) إتمامه ب) إتقانه ج) التخلص من همه.
٤	**الحياد**	. من هؤلاء تراه أقدرعلى إقناعك بشراء سيارة ما؟ أ) بائع السيارة ب) عامل محطة البنزين ج) ميكانيكي السيارات.

٥	**الالتزام**	. لو أتيحت لك الفرصة للعمل في مؤسسة تمنحك من الميزات المادية ما يفوق ما تحصل عليه من مؤسستك الحالية، ماذا تقرر؟. أ) أبادر بالانتقال للمؤسسة التي تمنح ميزات أفضل ب) أبقى في مؤسستي الحالية. ج) أنتظر فرصاً أخرى.
٦	**الولاء**	. هل تجد في نفسك إحساساً بالانتماء لمن تتعامل معه من الأشخاص؟. . (٠) غير موافق أبداً...................... (٥) موافق جدّاً
٧	**الاحترام**	. آخذاً في الحسبان ما يميزك عن الآخرين من خصال وكفاءة، كيف ترى من هو أدنى منك في كل ذلك؟. أ) أتعامل معه باحترام ب) أظهر له تفوقي عليه ج) أحتفظ بمسافة تفصلني عنه.



قائمة المراجع

1- DeVito،Joseph،A.،The Interpersonal Communication Book،Boston،Texas: Pearson (International Edition)2007 ،

2- Elias، M. & Others، Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators، Alexandria،Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development، USA1997.،

3- McGuire،G. & Priestly،Ph.،Life After School: A Social Skills Curriculum (1st.ed.) Oxford،UK.: Pergamon Press. ،1989 ،

4- Foster،Sharon،Critical Elements In the development of Childrens Social Skills، In Ellis،R.& Whitington،D.، (edrs)، New Direction In Social Skills Training، London & Canberra، UK: Croom Helm،1983،Pp. 229265-.

5- Gresham،F.M.، Assessment of Childrens Social Skills، Journal of Social Psychology، Vol.19،No.2،1990،Pp. 120133-

6- Coon،Dennis، Essentials of Psychology8 ،th.Edition،Belmont، CA: Wadswarth/Thomson Learning،2000 ،

7- Argyle، M.، Social Skills، In Mackintosch،N.J. & Colman، eds.)، Learning and Skills، London and New York: Longman، 1995، Pp. 76103-.

التنشئة الاجتماعية: المصدر:

8- Grusec،J.E. Socialization In the Family: the Roles of Parents، In Grusec،J.E. & Hastings،P.D.، Handbook of Socialization: Theory and Research، New York،USA: The Guilford Press2007.،Pp.293،320-

9- Giles،B.، Social Psychology،London: The Brown Refrence Group Plc.2005

10- Powless، D.L.، & S.Elliott، Assessment of Social Skills of Native American Preschoolers: Teachers and Parents Ratings، Journal of School Psychology، Vol.31،No.2،1993،Pp.>>>>.

11- Trenholm،S. & Jensen،A.، Interpersonal Communication، Belmount، CA.: Wadsworth Publishing Company2000،

12- Holdstock،L، Sill Acquisition، Part II، In Radford، J. & Gover،E.A. A، Textbook of Psychology2 ،nd.ed.،London: Routledge1992.،Pp.764784-

13 -Beebe،S.A. &Masterson،J.T.،Communicating In Small Groups: Principles & Practices5) ،th.ed.)،New York: Longman Adison Wesley،Inc1997.،

14- Wolski،Bobette،Field، D. and Baharij،J.، Legal Skills: A Practical Guide for Students، Sydney،Australia: Lawbook Co.2006

15- Mclnerney،D.M. &Mclnerney، V.، Educational Pschology: Constructing Learning3 ،th.ed.،Frenchs Forest،NSW: Pearson Education Australia، 2002.

16- Santrock،J.W.،Adolescence 9 ،th.ed.،Boston: McGraw-Hill Companies،2003،

17- Franzoi،S.L.،Social Psychology6،th.Ed.،Boston: MaGraw-Hill Higher Education2012،

18- MacGuire،J.،Understanding Psychology and Crime

Perspectives on Theory and Action،Berkshire،England: Open University Press، McGraw-Hill Education2008،

19- Furnham،A. & Heaven، P.، Personality،and Social Behaviour، London،UK: Arnold Press1999،

20- Hensley،M. Dillon،J.C.، Pratt،D. & Ford، J. Burke،R.، Tools for Teaching Social Skills In Schools، Grades K-12: Boys Town،Nebraska،USA: Boys Town Press، (Father Flanagan s Boys Home)2005،

21- Asarnow،J.R.، & Callan،J.W. Boys with Peer Adjustment Problems: Social Cognitive Processes، Journal of Consulting and Clinical Psychology، Vol.53،1985،Pp.8087-.

22- Dowd & Tiemey، Teaching Social Skills to Youth

(2nd Revised Edt.)، Boys Town،Nebraska: The Boys Town Press،2005.

23- Berstein،et.al.، Psychology4)،th،edt.) Boston: Houghton Mifflin Company،1997 ،Pp. 417419-.

24- Ingoldspy،B.B. Smith،S.، Families in Multicultural Perspective، New York، USA: The Guilford Press،1995 ،

25- Thomas، K.W.، Toward Multidimentional Values In Teaching: The Example Of Conflict Behavior، Academy of Management Review،1977،Vol.2،Pp.487

26- Baumrind، D.،Current Patterns of Parental Authority،Developmental Psychology Monoggraphs، Vol.4،19911)،.Pt.2).

27- Tavris،C. & Wade،C.،Psychology In Perspective2) ،nd.Ed.)،New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc،1997.

28- Kimmel،D.C. & Weiner،I.،B.،Adolescence: A developmental transition2)،th.) New York: John Wiley & Sons،inc. 1995.

29- Auhhagen،A.E. & Salisch، M.V. (eds.)، The Diversity of Human Relationships، Cambridge: University Press،1996.

30- Heath،D.T.، Parents Socialization of Children، In Ingolsby،B.B. & Smith،S. (eds)، Families In Multicultural Perspective، New York: The Guilford Press،1995 .

31- Berns،R.M.،Child، Family،School،Community: Socialization and Support، Fort Worth، Philadelphia،: Harcourt Brace College Publishers،USA،1997.

32- Wentzel،K.R.، & Looney، L.، Socialization In School Settings، In Grusec، J.E. & Hastings،P.D.(edrs.)،Handbook of Socialization: Theory and Research، New York، USA: The Guilford Press،2007 ،Pp. 382،403-

33- Schmuck، R.A. & Schmuck، P.A. Group Processes In the Classroom،Boston، Burr Ridge،ILL،: MacGraw-Hill100-92 :2001.

34- Sargent،Laurence، R.، Social Skills for School and Community: Systematic Instruction for Children and Youth with Cognitive Delays، Colorado Springs،Colorado: Division on Mental Retardation- The Council For Expceptional Children،،1998.

35- Adler،R.B. & Towne،N.،Looking Out / Looing In 7th،Edition،Fort Worth،Philaddelphia: Harcourt Brace College Publishers1999،.

36- Bandura،A.، Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory، Englewood Cliffs،NJ،: Prentice Hall،1986.

37- نيسبت، ريتشارد إي، جغرافية الفكر: كيف يفكر الغربيون والآسيويون على نحو مختلف، ولماذا؟، ترجمة شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة (312)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، فبراير، 2005م.

38- Trevithick،P.، Social Work Skills: A practice handbook2،nd. Edition،،Berkshire،England: Open University Press، McGraw-Hill Education،2005 .

39- Bloom، B.S.، Krathwohl،D.R.، & Masia، B.B.، Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Objectives، London، UK: Longman1964 ،.

40-Salvoy،P.،Woorly،A.،& Mayer،J.، Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement، In Garth،J.،Fletcher،O،& Clark،M.S.، Blackwell handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes،Malden،Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.،2001 ،Pp. 279- 307.

41- Riggio،R.E.،Assessment of Social Skills، Journal of Personality and Social Psychology1986،،Vol.51،No.3،Pp.649-

42- Brainthwaite،V.A. & Scott،W.A.، Values، In Robinson،J.P.، Shaver،P.R. and Wrightsman،L.S.،Measures of Personality and Social Psychological Attitudes، San Diego،Cal.: Academic Press، INC.،1991 ،Pp.661662-

43 - الدخيل الله، دخيل عبدالله، احترام الأبناء للوالدين كما يراه الوالدان: دراسة مسحية لعينـة من الآباء والأمهات بمدينـة الرياض، مركز البحوث التربوية- كلية التربية- جامعة الملك سعود، الرياض، 2005م.

44- Piaget،J،Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood، Human Development،Vol.15،1972،Pp. 112-.

45- Kohlberg،L. Essays on Moral Development، Vol.1،Thphilosophy of Moral ? Development، San Francisco: Harper & Row،1981،

46- Myer،D.G.،Psychology9)،th.ed.)، Boston،USA: McGraw-Hill) .2013،
. .(@@@@

47- Berreth،D. & Berman،s.،The Moral Dimensions of Schools،Educational Leadership، Vol.54،No.8،1997،Pp.24،27-

48- Etzioni، Amitai،Education for Intimacy،Educational Leadership، Vol.54 ،No.8،1997،Pp.2032-.

49- Rest، J. Narvaez،D.،Bebeau،M. & Thomas، S.، A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT & Schema Theory، Educational Psychology Review، Vol.11،1999،Pp291324-.

50- Gordon،Thomas،Discipline That's Works: Personality Self- discipline In Children: New York، Random House1989 ،. .

51 - الفيومـي، أحمـد بن محمد بن علي المقري، المصـباح المنير في غريب الشـرح، الكبير للرافعي، تحقيق الدكتور/ عبدالعظيم الشناوي، القاهرة: دار المعارف، 1977.

52- Lipman، M.،Thinking In Education2 ،nd.Edition، New York: Cambridge University Press2007 ،.

53- Atkinson،R.L.،& Others، Hilgards Introduction to Psychology13) ،th. ed.)، Fort Worth،Philadelphia: Harcourt College Publishers2000 ،.

54- Kinch،J.W.، Social Psychology،New York: McGraw-Hill Book Company،1973،

55- Weisinger،Hendrie، Emotional Intelligence at Work،San Francisco،Ca: Jossey-Bass،A Wiley Company،1998،pP.213218-

56- Johnson، D.W. & Johnson، R.T.، Cooperative Learning and Social Interdependence Theory، Social Psychological Applications to Social Issues1991 ،.

57- Oskamp.S. & Schultz.P.W.. Applied Social Psychology.nd.Ed.). Sydney: Pearson Australia. 1998. 2(

58- Malik.N.M. & Furman.W.. Practitioner Review: Problems in Children›s Peer Relations: What can the clinician do ?. Journal of Child Psychology and Psychiatry. Vol.34. Pp.1303- 1326.

59- Bordens. K.S. & Abbott.B.B.. Research Design and Methods. (th.ed.): A Process Approach. Boston: The MaGraw-Hill Companies.Inc.2002..

60- Gillessen.A.H.N. & Bellmore.A.D..Social Skills and Interpersonal Perception in Early and Middle Childhood.In Smith. P.K. & Hart.G.H. Blackwell Handbook of Childhood Social Development. Malden.MA.USA: Blackwell Publishing. Ltd..2004 .Pp. 355374-

مؤسسات ومراكز ذات علاقة

* (PATHS, Promoting Alternative Thinking Strategies Program)
  Prevention Research Center
  Pennsylvania State University.
  Phone # (814) 241 0-863 ـ
  Web: http:/ / weber.u.washington. /paths ~

* (SDRG) Social Development Research Group.
  USA ,WA, Seattle
  Phone # (206) (3188-543 ـ)
  E-mail: haggerty@u.washington.edu

* (SCPP-YA) The Social Competence Program for Young Adolescents.
  Department of Psychology
  University of ILLinois ـ Chicago
  Phone # (312) 7137-413 ـ

* Resolving Conflict Creatively Program. (RCCP).
  RCCP National Center
  163 Third Ave. # 103

New York.NY 10003
E-mail: ESRRCCP@aol.com

* School Development Program
Yale Child Study Center
55 College Str. Dept.A
New Haven.CT 06510
Phone # 2031020-737-

* (ASCD) Association for Supervision and Curriculum Development.
N. Pitt Street. Alexandria.Virginia. 1250.
Phone # 12723-933-800-
Web site: http: // www.ascd.org.
E-mail: member@ascd.org

Division on Mental, The Council For Expceptional Children. -5- .
Colorado, (CEC-MR) Colorado Springs.. Retardation.



الفهرس المفصل

الجزء الثاني

الفصل الأول

الفصل الثاني

الجزء الثالث

الفصل الثاني



المهارات الاجتماعية

الجزء الأول

الجزء الثاني

الجزء الثالث